

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

Tránsitos, límites y migrantes en las escuelas
Una investigación en las Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

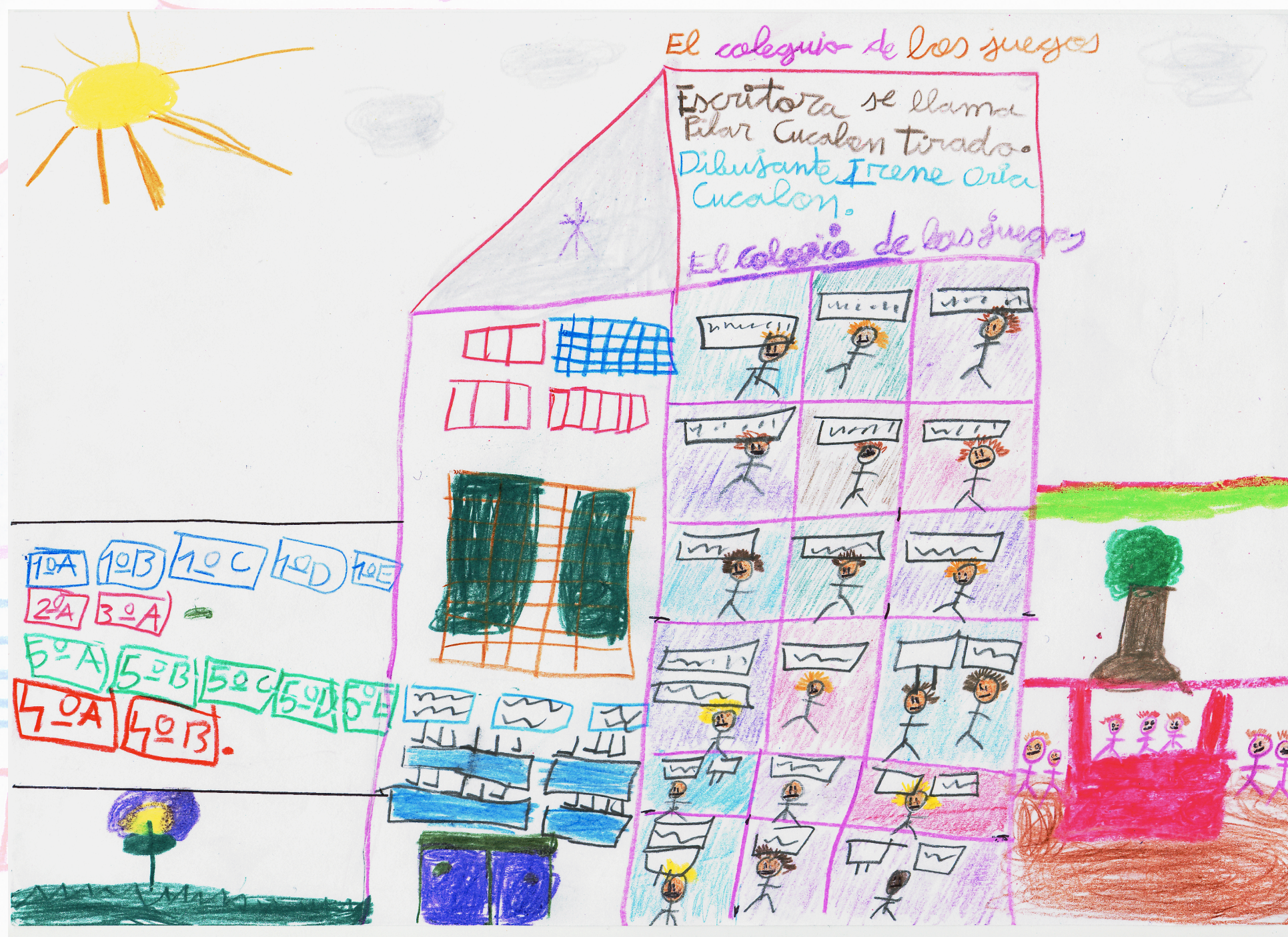
Pilar Cucalón Tirado

Directoras

Margarita del Olmo
Adela Franzé

Madrid, 2015

El colequio de los juegos



Tránsitos, límites y migrantes en las escuelas

Una investigación en las Aulas de Enlace
de la Comunidad de Madrid

Pilar Cucalón Tirado

Tesis doctoral

Directoras: Margarita del Olmo y Adela Franzé

Universidad Complutense de Madrid

2014

Dibujo: Irene Oria Cucalón
(Zaragoza, marzo de 2013)

*A mis padres,
por su apoyo imprescindible*

Soy bolita en Italia,
soy colombo en Nueva York,
soy sudaca por España
y paragua de Asunción.

Español en Argentina,
alemán en Salvador,
un francés se fue pa' Chile,
japonés en Ecuador.

El mundo está amueblado
con maderas del Brasil
y hay grandes agujeros
en la selva misionera.

Europa no recuerda
de los barcos que mandó
Gente herida por la guerra
esta tierra la salvó.

Si me pedís que vuelva otra vez donde nací
yo pido que tu empresa se vaya de mi país
Y así será de igual a igual
Y así será de igual a igual.

Tico, nica, el boricua,
arjo, mejo, el panameño
hacen cola en la Embajada
para conseguir un sueño.

En tanto el gran ladrón,
lleno de antecedentes,
si lo para Inmigración
pide por el presidente.

Los llamados ilegales
que no tienen documentos
son desesperanzados
sin trabajo y sin aliento.

Ilegales son los que
dejaron ir a Pinochet
Inglaterra se jactaba
de su honor y de su ley.

(De igual a igual, León Gieco)

AGRADECIMIENTOS

A los profesores y profesoras, chicos y chicas de las dos escuelas sin las que esta etnografía no hubiera sido posible.

A mis directoras de tesis, Margarita y Adela. A Margarita, por ser mi directora y amiga, por haberme apoyado, por haberme tratado con un inmenso cariño, por haber corregido los errores de esta tesis con dulzura y respeto, por tratarme siempre de igual a igual, por ser lo entrañable que es y por enseñarme tantas cosas de antropología y de la vida en general. A Adela, por sus correcciones minuciosas, por haber apoyado mi trabajo a pesar de las adversidades y porque sin su lectura esta tesis no sería la misma

A las compañeras del grupo Inter, a los y las colegas y profesores y profesoras que he conocido en el CSIC, la Universidad Complutense de Madrid y en mis estancias en el Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM, la Universidad Veracruzana y al grupo EMIGRA de la Universitat Autònoma de Barcelona.

A Martha Leñero y su marido José, por ser mi tutora y un apoyo gigante en el gigante DF. A María Caterina y Carmen, por su disposición a ayudarme siempre. A Laura Alamillo, por ser una amiga en medio de tesis, congresos, artículos y por todas sus palabras reconfortantes y cariñosas. A Chiara, por las comidas en el despacho. A Shantal, por haberme abierto las puertas de su casa y haberme cuidado con tanto afecto en la ciudad de los mil climas. A Alicia, por ser una luz en medio de pasillos tristes, por ser compañera de confidencias dentro y fuera del 1F18.

A Alberto y Jorge, por ser mis amigos de Sevilla, porque verlos y estar con ellos siempre es entre risas, abrazos y un vacío cuando se van. A Fidel, por todo lo compartido cuando llegamos a la capital. A Cristina, por estar siempre en momentos importantes y ser mi primera amiga en Madrid. A Eva y Alexia, por haber vivido conmigo y haber construido una convivencia juntas. A Alexia, por todo lo que me hace reír y los bonitos reencuentros que me da. A Eva, por haber aguantado mis agobios durante la beca, por su cariño y amistad y por compartir pareceres y sentires en nuestra mini-cocina y mini-sala de estar. A Josué, por esa forma de ser que lo hace ser unas de las personas con las que mejor me siento. A Nuri por haber compartido un viaje entre ballenas, desierto y mar y por seguir siendo mi amiga a pesar de las distancias.

A las amigas de Zaragoza que aún me quedan, las Patris y Bea, Josué, Olga, Maite, Sonia, Inés, la otra Bea y Ana. A las Patris y Bea, por haber sido todo lo compañeras de adolescencia que han sido, por todos los regalos y palabras bonitas que aún guardo y leo con un inmenso cariño. A Olga, por todos los años de amistad, por saber casi todo de mí y mi familia y por todas las conversaciones telefónicas que tenemos y que me hacen sentir que está en Madrid. A Patri, la "navarrica", por sus deseos de pasar tiempo conmigo, por su preocupación porque esté bien y no me agobie con nada, por ser lo majica que es.

A mis compañeros y compañeras de la Candela, en especial a Ainara, Andrea, Elena, Ernesto, Mario, Nati, Pili, Rafa y Sergio, por mis ausencias en las asambleas y trabajo no realizado, por enseñarme a pensar con otros y otras, por enseñarme a comprender el conflicto dentro de las decisiones, por vuestra amistad y cuidados, por compartir tan buenos ratos juntos y por ser un punto de referencia del que ya es difícil prescindir.

A Sergio, por ser el estímulo intelectual que es para mí, por haberse inventado a Paco y por todas sus llamadas para que nos veamos. A Javi, por ser una de las mejores personas que conozco y de los mejores amigos que tengo, por su comprensión y generosidad ilimitadas. A Ema y Andrea, por darme tantas tardes y noches de conversaciones que deseo que no acaben,

por todos los cuidados y preocupaciones y porque son un vicio, como dice Jorge. A Ema por haber sido un rayo de alegría en un Madrid no siempre alegre. A Andrea por ser compañera de la vida.

A Lluís, por todas sus inquietudes y facilidad para compartirlas, por sus escuchas atentas y sus opiniones muchas veces certeras, por darme lucidez cuando estoy en marejada mental y emocional, por ser lo buen chico que es y porque gracias a nuestra amistad reside en mí un sentimiento de tranquilidad y compañía.

A mis abuelos, María y Nicolás, por haberme dado tantos veranos junto a ellos. A mi sobrina, Irene, por ser todo lo linda que es y por dejarme conocer a una niña desde la adultez. A mis hermanos, Teresa y Agustín, por ser mis segundos padres cuando era pequeña y haberme abierto el mundo de la educación y la política. A Teresa, por su modo de respetarme y por dejarme disfrutar de Irene. A Agustín por su sentido de la dignidad y la igualdad. A Sara por haber cuidado de mi hermano. A Concha, la mami de Jorge, por abrirme su casa como a una amiga más.

A mis padres, por su interés porque estudiáramos, su cariño, protección, apoyo incondicional, por ser tan buena gente, por todo lo que han currado y tenido que vivir y porque esta tesis, que sin ellos no hubiera sido posible, les haga más ilusión que a mí. A mi padre, José Luis, por sus respuestas sosegadas, por sus silencios inteligentes, por todo lo que me quiere y todo lo que lo quiero y por dejarme descubrir sus formas de cuidado y atención. A mi madre, Pilar, por su lucha constante para que sus hijos estén bien sin que no deje de importarle la injusticia y desigualdad de otros, por hacerme comprender la importancia de aprender, por todo lo que me quiere y todo lo que la quiero y por ser lo maravillosa que es.

A Jorge, por la convivencia que construimos día a día, por crear juntos el vínculo que nos une, por ayudarme a comprender las formas de sentir y pensar de los demás, por compartir inquietudes escolares y políticas conmigo, por escucharme pacientemente, por aguantar mis inseguridades, por acompañarme en esta tesis, por ayudarme a mejorarla y tener que renunciar a cine, exposiciones o viajes, por tu sencillez y nobleza, por hacerme reír, por todo el amor que te tengo y me tienes y porque es un placer haberte conocido y estar a tu lado.

ÍNDICE

Lista de siglas y abreviaturas _____	11
Listas de tablas, gráficos e imágenes _____	12
Summary _____	15
Resumen _____	18
Introducción _____	21
Aportes teóricos utilizados _____	31
i. Introducción _____	33
ii. Investigaciones sobre las Aulas de Enlace, las Atal y las Aules d ´acollida _____	34
iii. Escuelas y modelos de atención a la diversidad cultural _____	42
iv. Estudios sobre la segregación intraescolar _____	51
v. Déficit y origen _____	56
vi. La escuela, su crisis y las Aulas de Enlace _____	67
vii. Experiencias, subjetividades, identidades y relaciones sociales _____	70
Apuntes metodológicos y dilemas éticos _____	75
i. Trabajo de campo: finalidades, avances y cambios de investigación _____	77
ii. Técnicas empleadas _____	82
iii. Problemas de acceso: definir, redirigir y abandonar el trabajo de campo _____	85
iv. Dilemas éticos _____	99
Vínculos etnográficos:	
Reflexiones sobre mi trabajo de campo a través de mi trayectoria escolar _____	103
Capítulo I. Las Aulas de Enlace y su reglamentación _____	113
I.1. Introducción _____	115
I.2. Instrucciones que regulan las Aulas de Enlace _____	115
I.3. Programa Escuelas de Bienvenida _____	120
I.4. Estrategias y concepciones pedagógicas: recomendaciones de la Consejería de Educación a los docentes _____	122
I.4.1. El “Programa Escuelas de Bienvenida” como un programa de educación intercultural _____	124
I.4.2. Definición de las Aulas de Enlace _____	125

I.4.3. Dos directrices de trabajo en las Aulas de Enlace	130
I.4.4. Incorporación definitiva al aula de referencia	139
I.5. Las Aulas de Enlace en el contexto de las medidas de atención compensatoria	141
I.6. Conclusiones	151
Capítulo II. Las Aulas de Enlace desde un análisis cuantitativo	153
II.1. Introducción	155
II.2. Cantidad y tipos de Aulas de Enlace	155
II.3. Cantidad de alumnado escolarizado en las Aulas de Enlace	162
II.4. Cantidad y tipos de Aulas de Enlace por área territorial	164
II.4.1. En la DAT Madrid Capital	165
II.4.2. En la DAT Madrid Sur	169
II.5. Conclusiones	171
Capítulo III. El desarrollo de un trabajo de campo en dos Aulas de Enlace	175
III.1. Introducción	177
III.2. Dos territorios: Parla y el Distrito de Latina-Madrid Capital	177
III.2.1. Parla	177
III.2.2. El Distrito de Latina – Madrid Capital	187
III.2.3. Recapitulaciones	195
III.3. (Intentar) Describir el IES Cantueña y el Colegio Mica	197
III.3.1. IES Cantueña	197
III.3.2. Colegio Mica	200
III.3.3. Recapitulaciones	203
III.4. Dos Aulas de Enlace diferentes	204
III.4.1. El Aula de Enlace del IES Cantueña	204
III.4.2. El Aula de Enlace del Colegio Mica	209
III.4.3. Recapitulaciones	215
Capítulo IV. Las Aulas de Enlace en su día a día: lógicas e itinerarios	217
IV.1. Introducción	219
IV.2. Las Aulas de Enlace: concepciones, experiencias y relaciones	220
IV.2.1. Apertura de los centros al alumnado migrante	220
IV.2.2. El punto de vista de profesores y alumnos	222
IV.2.3. Relaciones entre iguales	241
IV.2.4. Estrategias de enseñanza	245
IV.2.5. Las Aulas de Enlace y las clases de referencia en conflicto	256
IV.3. Paradojas de la atención a la diversidad	260
IV.3.1. ¿Atención a la diversidad o inclusión segregadora?	262
IV.3.2. Trayectorias tras el Aula de Enlace	268
IV.3.2.1. Un curso más tarde	268
IV.3.2.2. Dos cursos más tarde	273

IV.4. Conclusiones	282
--------------------	-----

Capítulo V. El “origen”: la cultura y otras formas de diferenciación **285**

V.1. Introducción	287
V.2. A vueltas con la cultura	288
V.2.1. Diferencias culturales: respeto y esencialismo	288
V.2.2. Culturas, género y atuendos	297
V.2.3. Chicas y chicos negociando estereotipos	309
V.2.4. Recapitulaciones	317
V.3. Familias, sistemas educativos y lengua de origen	318
V.3.1. Las familias y sus intereses	319
V.3.2. Los sistemas educativos y sus representaciones	326
V.3.3. Las lenguas y sus diferencias	331
V.4. Conclusiones	334

Capítulo VI. Crisis y fronteras de la escuela **337**

VI.1. Introducción	339
VI.2. La escuela en crisis: discursos y prácticas docentes	340
VI.2.1. Problemas de la sociedad: ¿cambio o ausencia de valores?	340
VI.2.2. Categorías de definición del alumnado: (búsqueda de) inmediatez, (incorporación de) otros saberes, (falta de) disciplina y motivación	350
VI.2.3. Recapitulaciones	364
VI.3. La escuela y sus fronteras	368
VI.3.1. El sistema educativo hace lo que puede	368
VI.3.2. Las Aulas de Enlace: apropiaciones en la frontera	379
VI.4. Conclusiones	395

Conclusiones **401**

Anexos **415**

Anexo 1: Modelos de entrevista	417
Anexo 2: Trabajo con los jóvenes	421
Anexo 3: Reestructuración Consejería de Educación	427
Anexo 4: Alicia Delibes	430
Anexo 5: Reducción de Aulas de Enlace	435
Anexo 6: Cartas	436
Anexo 7: Maria Antonia Casanova	440
Anexo 8: Cambios en las instrucciones reguladoras de las Aulas de Enlace	442
Anexo 10: Direcciones de Área Territorial	449
Anexo 11: Alumnado de Aula de Enlace en la DAT Madrid Sur	450

Anexo 12: Aulas de Enlace en la DAT Madrid Norte, Oeste y Este _____	451
Anexo 13: Parla _____	458
Anexo 14: Violencia policial _____	462
Anexo 15: China y la política del hijo único _____	465
Anexo 16: Pre (Parados) _____	473
Anexo 17: Horas lectivas profesorado _____	476
Anexo 18: Huelga de educación _____	480
Bibliografía citada _____	483

LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

ACE: Aula de Compensatoria Externa

AE: Aula de Enlace

ATAL: Aulas Temporales de Adaptación Lingüística

CCHS: Centro de Ciencias Humanas y Sociales

CSIC: Consejo Superior de Investigaciones Científicas

CCAA: Comunidad Autónoma

CEIP: Colegio Educación Infantil y Primaria

DAT: Dirección de Área Territorial

EBE: Espais de Bienvinguda Educativa

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

IES: Instituto de Enseñanza Secundaria

JAЕ: Junta de Ampliación de Estudios

LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación

LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo

LOE: Ley Orgánica de Educación

PCPI: Programa de Cualificación Profesional Inicial

PEC: Proyecto Educación del Centro

LISTAS DE TABLAS, GRÁFICOS E IMÁGENES

Lista de tablas:

Tabla 1: Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid por cursos escolares

Tabla 2: Porcentaje de crecimiento y decrecimiento del total de Aulas de Enlace

Tabla 3: Aulas de Enlace en centros públicos y concertados

Tabla 4: Porcentaje de Aulas de Enlace en centros públicos y concertados

Tabla 5: Variación en el porcentaje de Aulas de Enlace en la escuela pública

Tabla 6: Variación en el porcentaje de Aulas de Enlace en la escuela concertada

Tabla 7: Alumnos/as atendidos/as en las Aulas de Enlace

Tabla 8: Alumnado extranjero en la Comunidad de Madrid

Tabla 9: Nacionalidad de los alumnos/as atendidos/as en las Aulas de Enlace

Tabla 10: Porcentaje de Aulas de Enlace en la DAT Madrid Capital en primaria, secundaria y mixtas.

Tabla 11: Centros educativos en Parla. 2010

Tabla 12: Población en el Distrito de Latina

Tabla 13: Población en el Distrito de Latina. Curso 2011-12

Tabla 14: Centros educativos en el Distrito de Latina

Tabla 15: Aulas de Enlace en el Distrito de Latina por cursos

Tabla 16: Aulas de Enlace en primaria, secundaria y mixtas del Distrito de Latina

Tabla 17: Horario. Aula de Enlace del IES Cantueña

Tabla 18: Alumnos/as Aula de Enlace del IES Cantueña

Tabla 19: Horario. Aula de Enlace del Colegio Mica

Tabla 20: Alumnos/as Aula de Enlace del Colegio Mica

Tabla 21: Incorporación a las aulas de referencia. Alumnos/as de las Aulas de Enlace del IES Cantueña y Colegio Mica. Curso 2008-09

Tabla 22: Tipos de Aulas de Enlace en la DAT Oeste por años

Tabla 23: Aulas de Enlace en las escuelas concertadas de la DAT Oeste. Cantidad y tipo

Lista de gráficos:

Gráfico 1: Aulas de Enlace en la DAT Madrid Capital

Gráfico 2: Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid y en la DAT Madrid Capital

Gráfico 3: Porcentaje de Aulas de Enlace en la DAT Madrid Capital sobre el total de Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid

Gráfico 4: Aulas de Enlace en la DAT Madrid Capital en primaria, secundaria y mixtas

Gráfico 5: Aulas de Enlace en la DAT Madrid Sur en primaria, secundaria y mixtas

Gráfico 6: Decrecimiento de las Aulas de Enlace según titularidad y etapa en la DAT Madrid Sur entre 2009-10 y 2010-11

Gráfico 7: Aulas de Enlace en CEIP e IES de Parla. 2009-10 y 2010-11

Gráfico 8: Estudiantes de la ESO en el Distrito de Latina y centros. Curso 2009-10

Gráfico 9: Estudiantes extranjeros de la ESO en centros públicos, concertados y privados en el Distrito de Latina. Curso 2009-10

Gráfico 10: Alumnado atendido en la DAT Madrid Sur

Gráfico 11: Aulas de Enlace en la DAT Madrid Norte desde 2008-09 hasta 2010-11

Gráfico 12: Aulas de Enlace en la DAT Madrid Norte

Gráfico 13: Aulas de Enlace en primaria, secundaria y mixtas en la DAT Norte. 2008-09

Gráfico 14: Aulas de Enlace en primaria, secundaria y mixtas en la DAT Norte. 2009-10

Gráfico 15: Aulas de Enlace en primaria, secundaria y mixtas en la DAT Norte. 2010-11

Gráfico 16: Aulas de Enlace en la DAT Oeste

Gráfico 17: Porcentaje de crecimiento Aulas de Enlace en la DAT Oeste

Gráfico 18: Aulas de Enlace en la DAT Oeste. Centros públicos y concertados. 2010-11

Gráfico 19: Aulas de Enlace en primaria, secundaria y mixtas de la DAT Oeste. 2010-11

Lista de imágenes:

Imagen 1: Vínculos etnográficos

Imagen 2: Localización de Parla

Imagen 3: Collage Parla

Imagen 4: Collage Distrito de Latina

Imagen 5: Localización del Distrito de Latina. Madrid Capital.

Imagen 6: Barrios distrito de Latina

Imagen 7: Aula de Enlace del IES Cantueña

Imagen 8: Aula de Enlace del Colegio Mica

SUMMARY

TRAJECTORIES, LIMITS AND MIGRANTS IN SCHOOLS. RESEARCHING 'AULAS DE ENLACE' IN MADRID COMMUNITY

"Aulas de Enlace" (literally Linking Classrooms) are the very first space where 8 to 18 year old immigrant students start their schooling in the Community of Madrid. The Board of Education of the Community of Madrid have designed and implemented several programs to address the needs of recently arrived students, and Aulas de Enlace are one of such programs. They aim at easing and improving the acquisition of the new language (linguistic and communication skills), if their language of origin is different from Spanish, and also at facilitating integration of the new students into the new environment, as soon as possible. Aulas de Enlace are classrooms set apart from the rest of the school, schooling up to 12 students, remaining up to 9 months.

The main purpose of this PhD thesis is to study what Aulas de Enlace program means for schools in the Community of Madrid. To this end, my goals are fourfold. First, I will analyze the logic under Aulas de Enlace Regulations, and the temporal fluctuation in their number in the last years. Second, I will focus on teachers' practices and representations regarding the program and the migrant students schooled in the classes. Third, I will analyze students' trajectories, expectations and elaborations of their self-images once they have finished the program. And finally, I am interested on the practices and representations students elaborate regarding their own experiences within the program.

This ethnographic work has been possible thanks to a fieldwork carried out in two different Aulas de Enlace, both at Secondary Education level, with 12 to 16 year old students. Each Aula de Enlace belonged to a different school: one school was public, the other one chartered (private managed but state subsidized). During the fieldwork I have relied mainly on participatory observation, in depth interviews, focus groups, statistical analysis and analysis of regulations. The fieldwork was spanned along three academic years, from 2008 to 2012.

The study is framed in a broader field defined by two overlapping approaches: ethnography as method, and school as interest. Its purpose is to contribute to this field by analyzing migrant pupils' current processes of schooling, a broad field of interest in Anthropology. It benefits from previous works focusing on student selection processes and production of inequality within schools themselves. This processes rely on programs outside regular classrooms (such as Aulas de Enlace) or tracking (well known and studied in the U.S.) Moreover, it shows that the Cultural Deficit Theory is still present and still working embedded in the policies and programs addressed to migrant students and implemented by the Community

of Madrid. The analysis also contributes to understand how do we make “others” in contemporary societies (also a well known area of interest in Anthropology.)

The main conclusions of this thesis could be summarized as follows:

First, my intention has been to show that programs such as Aulas de Enlace sort out migrant students’ school trajectories. To analyze these trajectories through time has let me come to the conclusion that migrant students, once they complete the Aulas de Enlace program, some times access colleges and universities, but there are many more who drop out of school in spite their excellent grades and evaluations in their countries of origin, and in spite of their initial expectations to get into universities to follow up their education (Del Olmo, 2007). There are some of the initial students at the Aulas de Enlace who stay in schools but apart from regular classes (schooled in programs such as “Diversificación curricular”, “Compensatoria” or “PCPI-Programa de Cualificación Profesional Inicial”). These programs have the meaning –again- of keeping them away from regular trajectories, what in turn effects their acquisition of cultural capital and their further access to the job market. This last effect has already been shown by several researchers who pointed out that programs set apart from regular classes are overpopulated by immigrant students in the Community of Madrid (in spite of their having participated or not in the Aulas de Enlace program).

A second conclusion has to do with how teachers speak about the idea of students’ origin to legitimate their school trajectories beyond the Aula de Enlace. Their idea of the students’ origin focus on four specific issues: “cultures of origin”, families, mother tongue, and the school system of countries students come from. Specifically, my analysis has been centered on the idea “cultures of origin” that teachers use in their discourses. They use cultures of origin essentializing these youths in a way that not only their behaviors, but also attitudes, school expectations and how do they relate to peers are seen as a fixed background they carry on wherever they go. Other studies have highlighted that teachers and other school staff use these same traits (culture, family, educational system and language) to explain migrant students shortcomings in the Community of Madrid school system (Jociles, Franzé y Poveda, 2012a). My own study shows that teacher discourses use these same traits to justify school trajectories of students beyond Aulas de Enlace, focusing on students themselves instead of on school responsibility in producing unequal school trajectories. Since Aula de Enlace students come from very different origins, teachers do not perceive all schools systems as if they were all the same, or worth the same. Some countries (i.e. East Europe) are making accountable for academic success, and in this way teachers justify differences in students further academic.

A third and final conclusion stresses the position of Aulas the Enlace as border places. They enroll a great deal of students at the beginning of their schooling in the Community of

Madrid, setting them apart from the rest of the school body, and making an impact on their future academic paths. But on the other hand, they are also porous spaces receiving the influence of regular classrooms, but making room also for new and innovative pedagogic practices. The program is also appropriated by students and teachers, building ties that bind themselves in different ways, and opening up a space where it is possible to reflect on schools and education, not only for external researchers like me, but also for the students and teachers themselves who are part of the program. This has given me the opportunity to understand Aulas de Enlace as part of a broader frame: that of a school whose everyday life is always changing, and for that reason has to be constantly thought over.

RESUMEN

TRÁNSITOS, LÍMITES Y MIGRANTES EN LAS ESCUELAS. UNA INVESTIGACIÓN EN LAS AULAS DE ENLACE DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Las Aulas de Enlace son el primer espacio escolar al que llegan algunos y algunas niños y niñas extranjeros que tienen entre ocho y dieciséis años de edad en la Comunidad de Madrid (España). La Consejería de Educación de dicha región ha puesto en marcha programas específicos para dar respuesta a las necesidades de aquellas personas que acaban de incorporarse al sistema educativo. Las Aulas de Enlace es uno de estos proyectos, cuyas finalidades son apoyar la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas del alumnado foráneo (en el caso de que haya desconocimiento del castellano) y lograr su incorporación al entorno escolar y social en el menor tiempo posible. Se caracterizan, principalmente, por ser aulas separadas de las ordinarias, escolarizar a un máximo de 12 estudiantes y atenderles durante nueve meses como máximo.

El objetivo fundamental de esta tesis es estudiar el significado que la implantación de las Aulas de Enlace en los centros educativos de la Comunidad de Madrid tiene para los profesores y alumnos que las habitan. Esto supone, en primer lugar, investigar la lógica que rige la normativa de las Aulas de Enlace y la cantidad de clases implantadas en la región a lo largo del tiempo; en segundo lugar, analizar las prácticas y representaciones de los docentes en relación a dicho programa y a la presencia de población inmigrante/extranjera en las escuelas; en tercer lugar, indagar las trayectorias académicas de los estudiantes una vez han abandonado las Aulas de Enlace; y, en cuarto lugar, estudiar las prácticas y representaciones de éstos en relación a sus experiencias en el dispositivo.

Esta etnografía ha sido posible gracias a un trabajo de campo en dos Aulas de Enlace diferentes, ambas en Educación Secundaria Obligatoria y con chicos y chicas que tienen entre 12 y 16 años de edad. Cada una se encuentra ubicada en dos escuelas distintas, una de carácter público y otra concertada (gestión privada pero con financiación pública). Las principales técnicas de investigación empleadas han sido la observación participante, entrevistas, dinámicas de grupo y revisión de datos estadísticos y de normativas reguladoras. Este estudio ha sido llevado a cabo durante tres cursos escolares (de 2008 a 2011).

Puede enmarcarse entre las investigaciones que buscan la confluencia entre la etnografía, como modo de aproximación, y la escuela, como campo de estudio. Su finalidad es seguir aportando reflexiones sobre la escolarización del alumnado inmigrante en la actualidad, un ámbito prolijo dentro de la antropología de la educación. Se encuadra entre los estudios que exploran la selección del alumnado y la producción de desigualdades dentro de los propios centros escolares, a través de la separación por niveles (conocido, en inglés, como *tracking* y

ampliamente estudiado en Estados Unidos) o de programas externos a las clases de referencia (como las Aulas de Enlace). Además, muestra la permanencia y actualización de la Teoría del Déficit Cultural en las políticas y prácticas dirigidas a la inclusión del alumnado extranjero en la Comunidad de Madrid. El análisis también contribuye a la indagación de los procesos de otrización (también ampliamente examinado por la antropología) en las sociedades contemporáneas.

Las principales conclusiones de mi trabajo son las siguientes:

En primer lugar, subrayo el papel de filtro que adquiere el Aula de Enlace de cara a las trayectorias de los alumnos inmigrantes/extranjeros. Examinarlas a lo largo del tiempo me ha permitido observar que, tras la escolarización en las Aulas de Enlace, hay algunos chicos que llegan a la universidad, pero hay muchos otros y otras que abandonan la escuela a pesar de sus calificaciones excelentes en sus países de origen y expectativas iniciales por seguir estudiando (Del Olmo, 2007). También hay jóvenes que continúan su trayectoria en espacios apartados de las aulas ordinarias (como en los programas de Diversificación Curricular, Compensatoria o PCPI -Programa de Cualificación Profesional Inicial-). Esto último implica que, de nuevo, se encuentran en itinerarios diferenciados de los grupos ordinarios, lo que tiene repercusiones en el capital escolar adquirido y el acceso al mercado laboral. Esta cuestión también ha sido trabajada por otros investigadores al señalar que los programas educativos fuera de las aulas ordinarias en la Comunidad de Madrid eran ocupados principalmente por estudiantes inmigrantes (hayan estado o no escolarizados en las Aulas de Enlace).

En segundo lugar, demuestro que los docentes entrevistados se refieren al *origen* de los estudiantes extranjeros para justificar su trayectoria al abandonar el Aula de Enlace. Definen dicho origen en relación a cuatro elementos: *cultura*, familias, lengua materna y sistema educativo de su país de nacimiento. En mi investigación me he centrado principalmente en el análisis de los discursos dirigidos a las culturas de origen, y observo que esencializan a los jóvenes inmigrantes, de tal modo que sus comportamientos, actitudes, expectativas escolares y formas de agrupamiento con los pares están siendo tratados como un todo petrificado que los acompaña allí donde se encuentran.

Otras investigaciones también destacaron que los docentes y otros agentes escolares utilizan estos mismos rasgos (cultura, familia, sistema educativo y lengua) para explicar las dificultades del alumnado extranjero dentro del sistema educativo de la Comunidad de Madrid (Jociles, Franzé y Poveda, 2012a). Mi estudio muestra que el profesorado entrevistado alude a estos mismos aspectos para justificar los itinerarios de los estudiantes que han estado escolarizados en las Aulas de Enlace. Esto favorece que la atención se centre en el niño y niña y en su origen y no en la propia responsabilidad de la escuela en la producción de trayectorias

académicas desiguales. Por otra parte, las variadas procedencias nacionales o territoriales de los estudiantes de las Aulas de Enlace no siempre son desvalorizadas por los docentes, sino que en algunos casos, como en el de los de Europa del Este, son concebidas como causantes de éxito escolar. La consecuencia de estas formas de clasificación de los jóvenes extranjeros puede legitimar, a su vez, la desigualdad en sus itinerarios.

En tercer y último lugar, muestro que las Aulas de Enlace ocupan un lugar fronterizo, dado que se encuentran al comienzo de la escolarización de una gran número de jóvenes en el sistema educativo, separan a los recién llegados del resto de estudiantes e influyen en los itinerarios posteriores. Pero también son espacios porosos, ya que las aulas de referencia influyen en su seno y posibilitan prácticas pedagógicas innovadoras, apropiaciones de las características del programa por parte de los chicos y chicas y vínculos entre el profesorado y alumnado que favorecen pensar y reflexionar la situación del sistema educativo a investigadores externos y a los propios sujetos involucrados. Este último hecho me ha permitido comprender las Aulas de Enlace en un marco más amplio: el de una escuela cuyas realidades históricas van cambiando y necesitan ser constantemente pensadas.

Introducción

La escuela siempre ha marcado mis expectativas laborales (en el sentido de la adquisición de una profesión que me permitiera alcanzar un medio de subsistencia económica en aquello que voy reconociendo como mi vocación), personales (en lo que se refiere a saberes que me ayuden a comprender el mundo en el que vivo) y me ha facilitado el contacto con personas, con las que he labrado relaciones de tipo laboral y de amistad. A partir de un determinado momento comienzo a pensar la escuela como lugar de indagación y me pregunto constantemente ¿por qué investigar (y en) la escuela? Las respuestas giran en torno a mis intereses por hacer etnografía en el campo escolar y por comprender a autores y autoras que estudian la producción de desigualdades en las relaciones sociales marcadas por las diferencias de clase social, género, "raza", etnia, edad o sexualidad. Pero también por entender la relación entre agencia y estructura y porque dicha relación me interesa circunscribiendo la atención en un recurso educativo como las Aulas de Enlace.

El hecho de centrar estos intereses en las Aulas de Enlace está relacionado con las propias características de éstas, ya que se encuentra en los límites del sistema educativo y es el primer espacio institucional del que algunos jóvenes inmigrantes/extranjeros participan en la sociedad de acogida y desde el que inician sus trayectorias académicas en la Comunidad de Madrid

Las Aulas de Enlace es un programa educativo desarrollado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid a partir del curso 2002/2003. En un principio, dependían de otro más amplió llamado Escuelas de Bienvenida, del que únicamente han permanecido las Aulas de Enlace (aunque también se han eliminado en un gran número), cuyo objetivo principal era facilitar la incorporación del alumnado inmigrante/extranjero recién llegado a las escuelas de la región. Concretamente, las finalidades de las Aulas de Enlace son la enseñanza del castellano, la integración de los niños y jóvenes al sistema educativo y sociedad, la acción sobre el desfase curricular y el fomento de su identidad personal y cultural. Se caracterizan por atender exclusivamente al alumnado inmigrante/extranjero recién llegado, por ser el primer espacio institucional del que estos niños y niñas y jóvenes pueden participar en la sociedad de acogida y por organizarse como clases separadas de los grupos ordinarios, en las que sus estudiantes permanecen un periodo máximo de nueve meses y tras los cuales son escolarizados en sus grupos de referencia (a los que, sin embargo, ya han entrado en algunas asignaturas durante su escolarización en el programa).

En el contexto descrito, **mi objeto de estudio es comprender las repercusiones que la implantación de las Aulas de Enlace, como una medida de atención a la diversidad, tiene en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. Esto implica analizar el papel que adquiere dicho programa en las trayectorias académicas de los**

estudiantes extranjeros que han sido escolarizados en él y examinar las prácticas y representaciones de los docentes en relación a dichas trayectorias y a la presencia de estudiantes extranjeros en las escuelas. También conlleva investigar los discursos de los últimos en relación a sus experiencias en el programa y las estrategias que desarrollan para apropiarse de las diferentes situaciones en las que se ven envueltos.

Partir de este objeto ha implicado, en mi trabajo, indagar qué papel juega la estructura del sistema escolar y las prácticas y representaciones del profesorado en la producción de trayectorias académicas desiguales y cómo afectan a las expectativas de los estudiantes. Es decir, ha supuesto investigar el papel que las categorías escolares (como “buen y mal alumno/a” o “estudiante autóctono e inmigrante”) y los itinerarios diversificados juegan en las trayectorias y expectativas académicas del alumnado inmigrante escolarizado en las Aulas de Enlace. Asimismo, ha supuesto dar pinceladas sobre cómo los/as (ex)alumnos/as de este programa se proyectan de cara al futuro teniendo en cuenta la importancia que otorgan a la adquisición de capital escolar, cómo se perciben en un nuevo colegio o instituto y en una nueva ciudad y qué estrategias de apropiación y negociación desarrollan ante una realidad escolar diferente y que no siempre es como esperaban.

Además, partir de esta pregunta general ha conllevado necesariamente comprender la lógica pedagógica bajo la que fueron creadas las Aulas de Enlace y los posibles cambios habidos en su concepción y representación (en cuanto a cantidad y alumnado escolarizados). A ello se añaden las experiencias y representaciones del profesorado en el programa y las repercusiones de dicha implantación en el marco de una escuela inmersa en una realidad histórica que no tiene que ver solamente con la presencia de estudiantes inmigrantes/extranjeros.

Para desarrollar estos intereses he llevado a cabo una investigación etnográfica, cuyo trabajo de campo ha sido elaborado a lo largo de tres cursos académicos (desde 2008 hasta 2011), en el que las principales técnicas de recolección de datos han sido las entrevistas en profundidad, la observación participante, la búsqueda y recogida de normativas e información estadística.

Este trabajo de campo se ha realizado, principalmente, en dos Aulas de Enlace y centros educativos diferentes. Uno de carácter público en la localidad de Parla y otro privado-concertado en el distrito de Latina, en la ciudad de Madrid. Los agentes sociales con los que he trabajado han sido mayoritariamente el profesorado (en el que incluyo también a miembros de los equipos de orientación y directivo) y alumnado de ambas escuelas. Pero de forma más exhaustiva he investigado con los docentes y estudiantes de las Aulas de Enlace mencionadas.

Sin embargo, el análisis de las nociones bajo las que fue concebido el programa me ha llevado irremediablemente a la búsqueda de datos que son gestados y gestionados por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y los problemas de acceso me han acercado a otros profesores y centros educativos.

Considero que un estudio de estas características (que parta de la etnografía como modo de aproximación y con objetivos semejantes) es necesario, ya que intenta explicar las finalidades y consecuencias de las Aulas de Enlace como un dispositivo educativo que tiene como último propósito la inclusión del alumnado extranjero recién llegado al sistema educativo y la sociedad, pero lleva a cabo dicho objetivo separando a los últimos de sus iguales durante unos meses.

Mi trabajo puede aportar a otros estudios, llevados a cabo en las Aulas de Enlace y programas semejantes en todo el país (a los que hago mención en *Aportes teóricos utilizados*), un análisis de la normativa vigente que regula el programa, de otros documentos oficiales y de los cambios habidos desde su implantación. Además, como ya he dicho, está centrado en un periodo de tiempo (desde 2008 a 2011) en el que ha estado varios cursos implementado y en el que comienza su gradual desaparición¹. Asimismo, a través de este estudio podré dar cuenta y examinar las explicaciones que las políticas educativas y los docentes utilizan para justificar la puesta en marcha de las Aulas de Enlace frente a otras concepciones y propuestas de acogida e inclusión educativa.

En relación a lo que mi investigación podría aportar, querría resaltar el hecho de que tiene un carácter diacrónico, ya que he procurado seguir a lo largo del tiempo las trayectorias de los estudiantes de las Aulas de Enlace con los que tuve un primer contacto. Una cuestión, a mi modo de ver, fundamental, dado que uno de los objetivos del dispositivo es facilitar la incorporación de los alumnos inmigrantes/extranjeros al sistema educativo, lo que hace imprescindible conocer las expectativas e itinerarios que siguen los jóvenes tras abandonar el programa pero también antes de llegar a Madrid.

Otras investigaciones (Poveda, Jociles y Franzé, 2009; Jociles, Franzé y Poveda, 2012a; 2012b) han mostrado que los jóvenes inmigrantes en la Comunidad de Madrid pueden estar concentrados, en mayor medida que los estudiantes autóctonos, en los espacios escolares dispuestos fuera de las aulas ordinarias (como los grupos de Compensatoria², Diversificación

¹ A diferencia de los estudios mencionados que están centrados en una época anterior de desarrollo y expansión de las Aulas de Enlace.

² El Programa de Compensatoria incluye diferentes medidas, pero todas van dirigidas a compensar al alumnado que el sistema educativo define en "*desventaja socioeducativa*". Ver en www.madrid.org (Planes y Actuaciones: Atención a la Diversidad-Educación compensatoria).

curricular³ o Programas de Cualificación Profesional Inicial –PCPI⁴). Estos últimos van construyendo, en muchos casos, itinerarios alejados de la formación superior, lo que tiene repercusiones en el acceso al mercado laboral. Todo ello implica que la implantación de programas fuera de las aulas ordinarias puede llegar a producir una clasificación de la población en función del capital escolar adquirido y la procedencia (generando además unas consecuencias que los docentes no tienen porque buscar). En relación a estos aspectos, considero que el hecho de examinar los cursos y grupos a los que se incorporan los y las estudiantes al abandonar las Aulas de Enlace puede contribuir a comprender el papel que éstas adquieren en las trayectorias académicas de los estudiantes extranjeros escolarizados en ellas.

Por otra parte, veo indispensable estudiar las trayectorias desde una perspectiva diacrónica, dado que, aunque no sea generalizado, las personas no siempre tienen que mantenerse en el mismo itinerario académico, sino que hay que atender a los cambios⁵ y a las reflexiones de los sujetos involucrados respecto a los mismos. A nivel de investigación, será posible prestar atención a las variaciones si se reconoce en los sujetos su agencia. Concretamente, en mi estudio, la de profesores y profesoras y los chicos y chicas (y sus familias).

Por último, otra de las contribuciones que puede aportar mi trabajo es comprender los significados que adquieren las Aulas de Enlace para profesores y estudiantes en un contexto escolar (y social) marcado por la llegada de un gran número de personas provenientes de otros lugares del planeta, pero también por otras circunstancias históricas, políticas, sociales, económicas e incluso intrínsecas a la escuela que necesitan ser pensadas.

El hecho de reflexionar sobre estas cuestiones ha ido guiado mi compromiso por aportar desde la etnografía herramientas que permitan entender por qué y cómo se generan jerarquías pero también espacios de posibilidad en el día a día de las escuelas, como lugares llenos de vida y de vidas que confluyen. En este sentido, considero que tales análisis, aunque he presentado sus avances principalmente en espacios académicos, también debería exponerlos y

³ La Diversificación curricular se trata de una medida dirigida a los alumnos mayores de 16 años con dificultades de aprendizaje para que obtengan una formación profesional mínima y el Graduado en Educación Secundaria. Normativa Comunidad de Madrid: Orden 4265/2007, de 2 de agosto, de la Consejera de Educación, por la que se regula el programa de diversificación curricular en la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. Ver: www.madrid.org.

⁴ PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) va dirigido a los alumnos de mayores de 16 años que no han obtenido el título de Secundaria. La realización de este programa no implica necesariamente la obtención de dicha titulación, sólo se hará efectiva cursando materias complementarias. Normativa Comunidad de Madrid: Orden 1797/2008, de 7 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se regulan la ordenación académica y la organización de los programas de cualificación profesional inicial que se imparten en centros educativos de la Comunidad de Madrid. Ver en http://www.madrid.org/fp/ense_pcpi/pcpi_caracteristicas.htm.

⁵ Variaciones que, a su vez, son posibles si el sistema educativo ofrece la posibilidad.

dejar que fueran debatidos, diseccionados y criticados por los propios sujetos sobre los que vuelco la mirada analítica que la antropología me ha ido proporcionando. No sólo de cara a una devolución de resultados sino buscando estrategias de pensamiento, aprendizaje y reflexión conjunta.

En el texto de esta tesis he presentado de manera pormenorizada las cuestiones planteadas hasta ahora, lo cual ha sido posible gracias a la siguiente estructura (que me ha permitido presentar los temas en capítulos y facilitar, con ello, su explicación). Para ello, he comenzado con tres apartados iniciales que, aunque tengan entidad por sí mismos, están relacionados entre sí y me permiten empezar a dar sentido a las nociones centrales del trabajo. En el primero de estos tres, que he titulado *Aportes teóricos utilizados*, expongo las investigaciones llevadas a cabo en las Aulas de Enlace y en otros programas educativos semejantes dentro del estado español. Esto me permite mostrar el andamiaje bibliográfico en el que mi estudio se sustenta. También describo las principales aportaciones de otros autores y autoras, cuyas obras me han permitido pensar y guiar el trabajo de campo. He organizado las últimas atendiendo a los principales temas y conceptos adquiridos.

Tras la exposición de las principales referencias teóricas, en *Apuntes metodológicos y dilemas éticos* explico el desarrollo de mi etnografía, los instrumentos empleados, las características y los problemas de acceso experimentados en el trabajo de campo y los planteamientos éticos que he ido pensando y, en ocasiones, resolviendo a lo largo de la investigación. Como podrá verse, el fragmento dedicado a los problemas de acceso es el más extenso y detallado, ya que esta situación ha jugado un papel fundamental en el trayecto de mi estudio y sus conclusiones.

El tercer apartado, *Vínculos etnográficos. Reflexiones sobre mi trabajo de campo a través de mi trayectoria escolar*, reúne aspectos trazados en los dos anteriores y da pie al inicio de los capítulos posteriores, centrados únicamente en el estudio de las Aulas de Enlace. Ha sido elaborado a partir de mi trayectoria escolar y su relación con la construcción de mi objeto de estudio. Considero que esta perspectiva es necesaria, dado que permite al lector comprender cómo he establecido un proceso de retroalimentación constante entre las referencias conceptuales, el trabajo de campo y mi posición en el ámbito escolar.

Las influencias mutuas y los intereses destacados a lo largo de estos tres epígrafes iniciales han posibilitado la elaboración de los seis capítulos que siguen y que recogen diferentes miradas y conclusiones del programa Aulas de Enlace.

El Capítulo I, que he titulado *Las Aulas de Enlace y su reglamentación*, favorece entender desde las normativas (y sus variaciones) las características generales de dicha política educativa y el marco en el que docentes y estudiantes desarrollan su día a día. Tras explicar las diferentes

instrucciones del programa elaboradas por la Consejería de Educación, me adentraré en señalar las particularidades del proyecto Escuelas de Bienvenida en el que se encontraba inmerso. Esto dará pie al examen de un texto publicado por dicha consejería. Se trata del manual "Aulas de Enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación" (Boyano *et al.*, 2006). En este último, sus autores (la mayor parte profesores de la Comunidad de Madrid) aportan sus visiones sobre las funciones de las Aulas de Enlace y exponen diferentes estrategias de enseñanza. Finalmente, contextualizaré el dispositivo entre las medidas de atención compensatoria en la Comunidad de Madrid de las que forma parte.

En el Capítulo II, *Las Aulas de Enlace desde un análisis cuantitativo*, he revisado diferentes documentos que dan cuenta de los cambios en la cantidad de Aulas de Enlace y el alumnado escolarizado desde su puesta en marcha. A través de estas variaciones podré mostrar no sólo la reducción en el número total, tal y como ha sido reflejado por los medios de comunicación, sino señalar que las que han permanecido se encuentran fundamentalmente en centros concertados de la zona de Madrid capital (que es la que acumula un mayor número de colegios de este tipo de titularidad) y en clases que atienden tanto a estudiantes de primaria como de secundaria. Estas afirmaciones, sin embargo, necesitan de mayores precisiones, pero me ha sido imposible hacerlas ante la falta de información por parte de la Consejería de Educación. Por otro lado, es necesario destacar que no hay cifras que certifiquen que un mayor número de Aulas de Enlace en centros concertados equivale a una mejor distribución del alumnado extranjero entre las escuelas concertadas y públicas⁶. Además, la composición de los grupos incluyendo niños y niñas de primaria y secundaria en un mismo grupo desoye las recomendaciones de la única evaluación conocida que la propia Consejería de Educación llevó a cabo y de la que Margarita del Olmo dio constancia (2007).

Estos dos primeros capítulos me han aportado un nivel de abstracción sobre las Aulas de Enlace distinto a los que siguen, que están centrados en el trabajo de campo en dos centros educativos. Sin embargo, aunque el foco de atención y las técnicas de investigación sean diferentes, ambas miradas están interrelacionadas.

Para empezar a profundizar en las principales ideas fruto de las observaciones y entrevistas con los docentes y estudiantes, en el Capítulo III, *El desarrollo de un trabajo de campo en dos Aulas de Enlace*, explicaré las razones de llevar a cabo el estudio en dos Aulas de Enlace diferentes. Aunque ambas escolarizaban a jóvenes en la etapa de educación secundaria obligatoria, sus formas de gestión y organización eran disímiles y, a mi modo de ver, necesitaban ser tenidas en cuenta y plasmadas⁷. Otra de las diferencias es que se encontraban

⁶ Es conocido el hecho de que se encuentra significativamente desequilibrado hacia la escuela pública.

⁷ Utilizo el pasado porque ambas Aulas de Enlace han sido eliminadas.

insertas en centros educativos con titularidad (uno público y otro concertado) y localización distintas (Parla y el distrito de Latina en Madrid respectivamente). También aparecen descritas y analizadas algunas de las particularidades de cada una de las escuelas y del municipio y distrito en el que estaban ubicadas. A lo largo del texto, me referiré a los centros educativos como IES Cantueña (para hablar del instituto de titularidad pública en Parla) y Colegio Mica (para el de titularidad privada-concertada en el distrito de Latina-Madrid).⁸

A pesar de las distinciones resaltadas, los siguientes capítulos me darán la oportunidad de mostrar representaciones y prácticas semejantes de los profesores y los alumnos y alumnas de ambas escuelas. Algunas semejanzas se encuentran en los discursos de los docentes en torno a los objetivos del programa o a las características que atribuyen a algunos grupos étnicos-nacionales de sus estudiantes. También podrán verse diferencias en las visiones de unos docentes y otros respecto a su alumnado o la situación en la que consideran que se encuentra el sistema educativo a día de hoy.

El Capítulo IV, *Las Aulas de Enlace en su día a día: lógicas e itinerarios*, recoge las visiones de los profesores y alumnos y alumnas del IES Cantueña y Colegio Mica en relación a los objetivos de las Aulas de Enlace, las prácticas de enseñanza y aprendizaje desplegadas en su seno y las relaciones que los jóvenes del programa establecen entre sí. Recoger estos aspectos me ayuda a explicar cómo es concebido el programa por los agentes involucrados y, en especial, una de sus finalidades principales: la "integración" de los chicos y chicas inmigrantes/extranjeros. También daré cuenta de los itinerarios de los jóvenes al abandonar el dispositivo y dos cursos más tarde (en los casos en los que ha sido posible). Como podrá verse, en algunos casos, los estudiantes de las Aulas de Enlace son encaminados hacia programas (de nuevo) separados de las aulas ordinarias. Sin embargo, esto no significa que todos sean derivados hacia estos dispositivos ni que todos acepten su incorporación en los mismos.

En el Capítulo V, *El "origen": la cultura y otras formas de diferenciación*, expongo cómo los profesores con los que he realizado el trabajo de campo suelen justificar las trayectorias de los estudiantes extranjeros a través de sus culturas de origen, sistemas educativos, familias y lenguas maternas. Dichos aspectos se refieren al "origen" de los jóvenes. Como podrá verse, a pesar de hacer referencia a estos cuatro elementos, en mi investigación he puesto mayor peso en recoger y examinar las representaciones del profesorado y alumnado sobre los grupos étnico-nacionales de los últimos. Además, plantearé cómo algunos educadores relacionan el grupo étnico-nacional, regional o religioso de pertenencia con las feminidades y masculinidades adecuadas o inadecuadas en los espacios escolares.

⁸ Son los dos nombres ficticios que utilizaré a partir de ahora para referirme a ambos centros educativos. El hecho de no emplear sus nombres reales tiene como finalidad mantener su anonimato, una cuestión demandada por el profesorado que me facilitó el acceso a ambas escuelas.

Para ir terminando, a través del Capítulo VI, *Crisis y Fronteras de la escuela*, señalo el significado de las Aulas de Enlace para los profesores en el marco de la situación en la que consideran que se encuentra la escuela y las distintas formas de categorización de su alumnado. Además, recogeré el papel de estas clases de cara a la innovación de diferentes prácticas de enseñanza, las relaciones que establecen docentes y estudiantes y cómo estos últimos se apropian de las realidades en las que se encuentran envueltos dentro del programa (como es el caso de los vínculos tejidos con los tutores y tutoras de las Aulas de Enlace).

El fin del texto lo marcarán sus *Conclusiones*. Dicho apartado me permitirá entrelazar las principales ideas trabajadas a lo largo de los diferentes capítulos. En este sentido, explicaré las similitudes entre las concepciones del texto de Boyano *et al.* (2006) y las de los docentes en relación a las finalidades de las Aulas de Enlace. Expondré que la mayor presencia de clases mixtas (que son aquellas que escolarizan tanto al alumnado de primaria como al de secundaria) en centros concertados es una muestra más del recorte presupuestario y del proceso de privatización que está viviendo la escuela pública. También incidiré en el papel que adquiere este dispositivo en los itinerarios de los estudiantes inmigrantes/extranjeros y en las posibilidades que su posición liminal ofrece a los sujetos que lo habitan.

Además, en dichas conclusiones, señalaré algunas líneas de investigación sobre las que seguir. A este respecto, me planteo como un objetivo a largo plazo reconstruir las historias escolares de chicas de clase trabajadora que hayan tenido éxito en la escuela. Éstas serían categorías desde las que comenzar. Sin embargo, teniendo en cuenta el contexto madrileño y español, esto implica necesariamente atender a la población migrante, ya que ha ocupado los sectores económicos bajos y medio-bajos. Es decir, el análisis también atendería a la etnia-nacionalidad y la "raza". Por otra parte, a la luz del trabajo llevado a cabo en las Aulas de Enlace, sería fundamental poder aproximarme a mujeres que hayan sido escolarizadas en dicho programa con la finalidad de comprender la incidencia de éste en sus trayectorias.

La redacción final de la tesis es para mí un proceso iniciado sobre el que seguir trabajando. La escritura me ha llevado a ver posibles errores en las entrevistas realizadas, en las observaciones y en la recolección de los datos, pero también me ha ayudado a perfilar las líneas de investigación por las que seguir y profundizar y me ha acercado a lugares que no esperaba y a lecturas y relecturas de textos olvidados que cobran un sentido diferente al de mi primer contacto.

Aportes teóricos utilizados

i. INTRODUCCIÓN

En este apartado realizaré una exposición de las investigaciones principales e ideas que han orientado mi trabajo. Todos los textos y autores citados me han ayudado a comprender mis descripciones y transcripciones respecto al campo analizado, pero también me han posibilitado ir delimitando mis intereses finales de cara a las observaciones, entrevistas o análisis de documentación a llevar a cabo. Esto me ha facilitado desarrollar un proceso de retroalimentación constante entre lecturas, trabajo de campo y análisis.

La estructura de esta sección está relacionada con la organización de los capítulos y objetivos de la tesis. En este sentido, en un primer momento, expondré las investigaciones centradas en el análisis de las Aulas de Enlace y dispositivos semejantes en el estado español, como es el caso de las Aules d'Acollida en Cataluña y las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía. Estas lecturas son el substrato desde el que he partido y han impregnado mi trabajo en múltiples sentidos.

Tras esta primera aproximación me centraré en autores que analizan los significados de los modelos de atención a la diversidad cultural, entre los que se encuentran enmarcadas las Aulas de Enlace (que son definidas por las normativas y textos que las orientan y regulan como un dispositivo de educación intercultural, como podrá verse en el Capítulo I). Además, esta mirada necesita ser complementada con la función que ejerce este programa sobre las trayectorias de los estudiantes escolarizados. Por ello, examinaré las investigaciones que estudian la segregación en el seno de la escuela. A lo largo del Capítulo IV detallaré el papel del Aula de Enlace en la producción de dicha segregación y sus consecuencias sobre las trayectorias de los estudiantes extranjeros.

Tras las mencionadas revisiones, me adentraré en las lecturas que me han permitido interpelar las políticas, prácticas y discursos del profesorado que definen al alumno/a inmigrante como "diferente y con necesidad de ser compensado" por su origen y, por ello, objeto de programas de educación compensatoria (como las Aulas de Enlace). Un origen definido bajo cuatro categorías: cultura, sistema educativo, familia y lengua materna.

A pesar de las representaciones y prácticas mencionadas, a través de mi trabajo de campo he podido observar las relaciones entre el profesorado y el alumnado en el seno de las Aulas de Enlace. Tanto unos como otros las calificaban de satisfactorias. También puedo dar cuenta de las apropiaciones de los objetivos del aula por parte de ambos grupos, que me permiten, a su vez, analizar el significado del programa en un contexto más amplio: la situación actual de la institución escolar.

El análisis de los aspectos señalados me ha facilitado acercarme a conceptos que han ido guiando mi trabajo, como experiencia, subjetividad o relaciones sociales. Aunque no les haya reservado un apartado específico, han ido impregnando cada una de las hojas de este texto, como un referente sobre el que espero seguir indagando en siguientes investigaciones.

Todas las investigaciones serán tratadas con mayor profundidad en el análisis etnográfico, junto con las obras de otros pensadores y pensadoras a las que no he aludido en este apartado. Todas ellas me permitirán dar sentido a la estructura de la tesis y a las conclusiones planteadas.

ii. INVESTIGACIONES SOBRE LAS AULAS DE ENLACE, LAS ATAL Y LAS AULES D'ACOLLIDA

Las consejerías de educación de los gobiernos autonómicos desarrollan programas de atención a la diversidad con alumnado inmigrante/extranjero en todas las regiones del estado. Han proliferado dispositivos semejantes a las Aulas de Enlace en otros territorios, como es el caso de la Aules d'Acollida en Cataluña o las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía. La gestión de dichos servicios educativos es diferente en cada uno de estos lugares. Diferentes investigadores han analizado estas propuestas desde sus disciplinas y a través de estudios de diversa índole. En esta sección realizaré un pequeño examen de algunos de los grupos de investigación que están estudiando dichos dispositivos y cuáles han sido las aportaciones de sus trabajos, de las que el mío se ha beneficiado.

Antes de iniciar dicho análisis, querría destacar que la puesta en marcha de estos programas se produjo tras otras formas de intervención de cara a la inclusión del alumnado, como fueron la incorporación directa al aula ordinaria, las adaptaciones curriculares o la inmersión al grupo de compensatoria (Franzé, 2002). Sin embargo, las diferentes administraciones educativas deciden poner en marcha dispositivos como las Aulas de Enlace como consecuencia de las quejas de ciertos sectores del profesorado y otros agentes escolares, que consideraban que la incorporación directa a las aulas ordinarias del alumnado extranjero con desconocimiento de la lengua vehicular estaba resultando disruptiva de cara a los ritmos y niveles exigidos en los planes educativos (Franzé, 2002).

Retomando los análisis de los programas que escolarizan al alumnado extranjero fuera del aula ordinaria, querría destacar que en la Comunidad de Madrid, diferentes grupos de investigación han indagado sobre el proceso de implantación de las Aulas de Enlace.

Es el caso del Grupo MIRCO (Multilingüismo, Identidades sociales, Relaciones Interculturales y Comunicación) de la Universidad Autónoma de Madrid, que está centrado en la Comunicación Intercultural, Diversidad Lingüística y Educación.

Luisa Martín Rojo y Laura Mijares (2007) señalan que los recursos sociolingüísticos son fundamentales a la hora de comprender los procesos de integración y exclusión. Consideran que los diferentes usos de la lengua no sólo afectan a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también a formas de categorización de los estudiantes y, con ello, a los procesos de inclusión y exclusión social (Martín Rojo y Mijares, 2007).

La falta de conocimiento del castellano en las Aulas de Enlace es concebida como déficit. El aprendizaje de una nueva lengua, como el castellano⁹, parece que necesariamente tiene que conllevar la pérdida de la propia (Martín Rojo y Mijares, 2007). Sus investigaciones revelan que la adquisición de la lengua vehicular de la escuela será más efectiva siempre y cuando las lenguas maternas del alumnado extranjero sean reconocidas dentro de las aulas, ya que de este modo se fomenta la autoestima de los estudiantes (Martín Rojo y Mijares, 2007). Afirman que en la Comunidad de Madrid el modelo educativo más extendido es el asimilador, ya que los chicos y chicas provenientes de minorías étnicas y extranjeros asimilan las normas, tanto culturales como lingüísticas, de la mayoría. Además, concluyen que este modelo educativo, en el que el estudiante que no conoce la lengua de la escuela es apartado de la clase ordinaria, genera la estigmatización de los jóvenes que son separados.

Dentro del grupo MIRCO, Miguel Pérez Milans (2007) desarrolló una investigación dentro de un Aula de Enlace del municipio de Fuenlabrada. Durante sus observaciones pudo dar cuenta del lugar que el programa iba ocupando poco a poco en el centro educativo, constituyéndose como un lugar aislado y de resguardo para los estudiantes recién llegados y no como un puente de transición (que era su principal objetivo). En el Aula de Enlace observada por Milans la organización espacial, temporal, los contenidos y metodologías eran distintas a las desarrolladas en el resto de las clases del instituto. Según el autor, la propia concepción del programa (que imprime una imagen de déficit en el alumnado inmigrante y carece de procedimientos claros para alcanzar sus objetivos) y la aplicación del mismo en el centro estudiado reforzaban la idea de separación. Una situación que se agudizaba curso tras curso y que quedaba plasmada, por un lado, en las interacciones que los estudiantes del Aula de Enlace seguían estableciendo entre sí en los recreos, una vez ya habían sido incorporados en sus grupos de referencia; y, por otro, en el hecho de que los chicos y chicas del Aula de Enlace

⁹ Por otra parte, también otros trabajos han señalado que la lengua materna e incluso los diferentes usos del español son empleadas en los discursos de diferentes agentes escolares como un marcador de diferencia y déficit (Franzé, 2002; Martín Rojo, 2003; Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011; Jociles, Franzé y Poveda, 2012).

habían cambiado este programa por el de Diversificación o el de Compensatoria, de tal modo que se perpetuaba la separación de sus trayectorias de los grupos ordinarios (Pérez Milans, 2007).

El Grupo Inter¹⁰, coordinado por Teresa Aguado en la UNED, ha trabajado sobre la implantación de las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid a través de la etnografía desarrollada por Margarita del Olmo (Del Olmo 2007, 2009 y 2011).

Margarita del Olmo mantiene que las Aulas de Enlace siguen reforzando la Teoría del Déficit o Privación cultural, ya que se basan en lo que al estudiante le falta para un desarrollo escolar adecuado. Mantiene que el programa no cumple con los objetivos que fue creado, ya que no facilita la incorporación al sistema educativo del alumnado inmigrante. Cuestiona que el desconocimiento del castellano en estos jóvenes se equipare al desfase curricular en todas las áreas, de tal modo que vean reducido y deslegitimado el capital escolar adquirido en sus países de origen. Del Olmo estudia dichos procesos, pero centra la atención en las trayectorias truncadas de los estudiantes, que han llegado a Madrid, con buenas calificaciones en sus sistemas educativos de origen, con altas expectativas y motivación, tanto por su parte como por la de sus familias, para seguir formándose. Todos estos *ingredientes*, que los docentes califican como idóneos para el éxito escolar, en los casos de los chicos y chicas extranjeros no son los factores determinantes de sus itinerarios.

El Grupo ÍNDICE, compuesto por diferentes investigadores como José Antonio García Fernández, Isidoro Moreno, Primitivo Sánchez, etcétera, ha llevado a cabo un trabajo de investigación sobre el funcionamiento de las Aulas de Enlace. Han utilizado diferentes técnicas de estudio, tanto cuantitativas (cuestionarios) como cualitativas (entrevistas y estudios de caso). La finalidad de sus indagaciones es señalar mejoras a acometer en dicha medida, aunque reconocen que no es la más efectiva para los objetivos que con los que fue creada. Resaltan que, a pesar de la satisfacción personal que algunos de sus docentes expresan, se trata de un modelo que tiende a la asimilación y segregación porque saca a los alumnos extranjeros de los entornos naturales de aprendizaje de una lengua y los aparta en clases cerradas (García Fernández *et al.*, 2009).

En Andalucía se han desarrollado diferentes análisis sobre las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística).

El Grupo de Investigación Eduardo Benot, dirigido por Rafael Jiménez Gámez y circunscrito principalmente a la Universidad de Cádiz, ha desarrollado un amplio estudio sobre

¹⁰ Los dos proyectos de investigación ["Estrategias de Participación Social y Prevención de racismo en las escuelas (I y II)], en los que he participado y está inserta esta tesis doctoral, se encuentran enmarcados en el grupo INTER.

las ATAL en la provincia de Cádiz, utilizando tanto técnicas de carácter cuantitativo (encuesta) como cualitativo (observación, entrevistas, grupos de discusión y análisis de documentación).

Respecto a la organización de las ATAL en la provincia de Cádiz destacan, entre otros, diferentes aspectos: a) de todo el alumnado que es escolarizado en el programa sólo un niño lo hace en una escuela concertada (desatando las críticas de la red pública para que los estudiantes extranjeros estén más repartidos entre todos los centros sostenidos con fondos públicos), b) el programa depende de un responsable a nivel provincial que va cambiando, lo que impide dar continuidad a determinadas acciones emprendidas en busca de buenas prácticas educativas y c) el carácter itinerante¹¹ de la medida en la provincia lleva a que los docentes perciban problemas en la organización del tiempo y los espacios, el traslado de materiales y la implicación con la comunidad educativa (Jiménez Gámez *et al.*, 2011).

La mayor parte del profesorado con el que han trabajado expresa que se siente satisfecho con su labor en las ATAL, aunque demandan mayor estabilidad en su puesto, mejor formación en idiomas y en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Perciben que su función está más enfocada a los contenidos lingüísticos que a los curriculares. Además, revelan que se han implicado en este puesto por su sensibilidad con el alumnado migrante recién llegado y su propio desarrollo personal y social (Jiménez Gámez *et al.*, 2011).

En su estudio han podido documentar que un elevado porcentaje de chicos y chicas, un 30%, permanece en las ATAL durante más de un año. Una situación que la normativa reguladora contempla como excepcionalidad. El profesorado del programa y del grupo ordinario piensa que esto se podría cambiar si aumentase el tiempo diario de escolarización dentro de las ATAL en el primer año. Los profesores de Cádiz entrevistados consideran que sus estudiantes están en inferioridad de condiciones respecto a los de otras provincias de Andalucía, ya que sus alumnos y alumnas permanecen en las ATAL una media de cuatro horas mientras en el resto de territorios pueden ser atendidos diez en primaria y quince en secundaria. Los investigadores señalan que la mayor parte de los apoyos generados por las ATAL se desarrollan fuera del aula ordinaria, contradiciendo las sugerencias de la normativa (Jiménez Gámez *et al.*, 2011).

El Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada, coordinado por Javier García Castaño, también ha investigado las ATAL. Concretamente, Mónica Ortiz Cobo ha basado su tesis doctoral en una etnografía de las ATAL en Almería (Ortiz Cobo, 2006; 2011).

Esta investigadora indica que el dispositivo se inició como un proyecto piloto en Almería (en el curso 1996-97) y después se extendió al resto de la región. Mónica Ortiz Cobo (2006)

¹¹ Mónica Ortiz Cobo (2011) indica que existen diversos tipos de ATAL, según la normativa: las fijas (aula y profesor de un centro atienden fundamentalmente al alumnado de dicho escuela) e itinerantes (el profesor trabaja en diversos centros durante unas horas semanales); o las de primaria y secundaria. En algunas provincias solo hay ATAL itinerantes, en las que un solo profesor se desplaza a diferentes colegios durante su jornada laboral, como es el caso de Cádiz.

concluye que los objetivos de las ATAL, los materiales utilizados y los sistemas de evaluación no están definidos, de tal manera que es complicado para los profesionales conocer el momento idóneo para que los estudiantes abandonen este recurso, lo que genera, en ocasiones, que la estancia de los chicos y chicas se prolongue en el tiempo.

Al mismo tiempo, señala que este programa responde a las necesidades del propio profesorado, que demanda la resolución de las dificultades educativas fuera del aula ordinaria. Indica que las normativas que regulan las ATAL han favorecido que la "interculturalidad" sea asumida como un objetivo prioritario por parte de los tutores de este dispositivo y pero no del resto del profesorado de los centros escolares. Además, la autora señala que el profesorado de las clases de referencia no concibe las ATAL como una herramienta que procure la inclusión del alumnado extranjero, sino como un dispositivo cuyo objetivo es facilitar su trabajo día a día en las clases ordinarias (Ortiz Cobo, 2006).

Concluye que el programa se asienta sobre el modelo del déficit cultural, el cual se opone a la escuela de la diversidad, que es aquella que centra la atención en lo que el niño puede ofrecer. Toda ello conlleva que se refuerce la imagen del alumnado extranjero como diferente y con carencias a compensar por parte del sistema educativo. En este sentido, Mónica Ortiz Cobo (2011) considera imprescindibles acciones en torno a tres ejes: formación del profesorado, un centro de recursos interculturales de Andalucía y la mejora en la gestión y funcionamiento de las ATAL (cada centro debería contar con un programa de atención a la diversidad, se tendría que eliminar la figura del ATAL itinerante y el profesorado de ATAL debería realizar más funciones dentro del aula ordinaria).

Antes de proseguir detallando las diferentes investigaciones centradas en el análisis de los programas educativos semejantes a las Aulas de Enlace, querría resaltar qué se entiende por el modelo o teoría de Déficit o Privación Cultural, al que he hecho mención (Trueba, 1988; Foley, 1997; Oakes, 2005). Éste se desarrolla en Estados Unidos en los años 60 y 70 del siglo pasado y mantiene que las causas del fracaso escolar de niños y niñas pertenecientes a minorías étnicas y raciales y de clases trabajadoras se encuentra en sus propias experiencias familiares y extrafamiliares, al carecer de la complejidad y riqueza suficiente para ofrecer a sus hijos los recursos cognitivos y lingüísticos necesarios para enfrentarse a la escuela (Poveda, 2001).

Este modelo es el paradigma sobre el que se asientan los programas de Educación Compensatoria, que no sólo se han desarrollado y siguen existiendo en Estados Unidos sino que el sistema educativo en España sigue utilizando. Los programas de Educación Compensatoria y, sobre todo, la teoría que los sustenta -del déficit o privación cultural- han sido duramente criticados por socio lingüistas, antropólogos y miembros de otras disciplinas. Entre los primeros

es preciso citar a Labov, ya que fue que cuestionó estos paradigmas a través de diferentes estudios de carácter etnográfico. Las críticas recalcan que dicha teoría sitúa el problema en los niños y niñas y sus familias y desvía la atención de una dificultad que se halla en el propio sistema educativo, ya que estos chicos y chicas sí poseen formas de lenguaje tan complejas, lógicas y sistemáticas como las estándar que emplea la escuela, el problema es que esta última no las da por válidas y además las analiza en unas condiciones y contextos determinados y bajo unas técnicas de indagación que pueden resultar intimidatorios o alejadas de las prácticas cotidianas de estos jóvenes (Poveda, 2001; Jociles, 2006; Labov, 1985 [1969]).

Otro de sus críticos es Basil Bernstein (1999), que ha cuestionado con rotundidad los modelos de educación compensatoria. Señala que éstos distraen la atención sobre la organización interna de la escuela y la llevan directamente hacia las familias y los niños que son objeto de este tipo de programas. Con estos conceptos y modelos educativos se generan imágenes que sitúan la carencia en la familia y en el niño o niña, considerándolos incapaces de aprovechar su escolarización (Bernstein, 1999).

Mónica Ortiz Cobo (2006) y Margarita del Olmo (2007 y 2009) apuntan que las ATAL y las Aulas de Enlace respectivamente están organizadas bajo un modelo de Educación Compensatoria, que centra la visión en lo que le “falta” al alumnado inmigrante y, de esta manera, aleja la mirada de las propias incapacidades de dicho sistema para acoger en su seno a estudiantes con los que antes no había trabajado.

En Cataluña, el dispositivo semejante a las Aulas de Enlace o las ATAL son las Aules d’Acollida.

El Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP) de la Universitat Autònoma de Barcelona ha desarrollado un informe sobre las Aules d’Acollida cuyos autores han sido Miquel Àngel Alegre, Ricard Benito y Sheila González.

Desde el área de educación del IGOP en 2008 iniciaron el proyecto “Processos d’escolarització de l’alumnat d’origen estranger: del Aula d’Acollida a l’aula ordinària”, que era el tercero de dos anteriores en el marco del Programa Entrecultures de la Fundació Jaume Boffil. Dicho proyecto tenía como intención examinar las Aules d’Acollida, como el principal dispositivo creado en Cataluña para atender al alumnado inmigrante en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Sus objetivos eran analizar el proceso de instauración de las Aules d’Acollida (conceptualización teórica, proceso de implantación y desarrollo, cantidad de alumnado atendido...), indagar sobre su estructura organizativa en la ESO, profundizar en las transiciones al aula ordinaria (dado que el programa tiene como principal finalidad el aprendizaje intensivo del catalán y la incorporación del alumnado extranjero a las clases de referencia) y conocer las trayectorias académicas de los jóvenes extranjeros (Alegre, Benito y González, 2008).

Señalan que existen tres tipos de organización en las Aules d'Accollida. Una primera en la que los horarios del programa son independientes a los de las aulas de referencia (lo que facilita la creación de grupos homogéneos en el Aula d'Accollida pero dificulta la incorporación a los grupos ordinarios). Una segunda en la que los horarios de los estudiantes del programa se elaboran acordes a los de su grupo de referencia en aquellas asignaturas en las que tienen mayor posibilidad de desenvolverse solos (la ventaja de este modelo sería el proceso de transición al aula ordinaria pero hace más complejo el trabajo en el dispositivo, dada la combinación de horarios). Y una tercera en la que los estudiantes recién llegados son agrupados con autóctonos (el problema de este planteamiento es que todos los alumnos del grupo sean considerados con necesidades educativas especiales y esta situación se prolongue a lo largo de la escolarización).

Respecto al proceso de transición del Aula d'Accollida al ordinaria señalan que dos factores juegan un papel fundamental: poner el acento en los conocimientos lingüísticos o en las capacidades instrumentales y hacer recaer la decisión sobre el tutor del grupo ordinario o sobre el de Aula d'Accollida. Sin embargo, consideran que la organización del dispositivo no tiene una incidencia clara sobre las trayectorias académicas posteriores, aunque con algunos matices. Las notas no son el resultado objetivo del rendimiento, sino que inciden otros elementos que no dependen del estudiante, sino del centro escolar (nivel de exigencia, la coordinación entre docentes, priorización de determinados elementos del proceso de aprendizaje...). Por ello, los investigadores señalan la necesidad de desarrollar pruebas objetivas del conocimiento de los alumnos, que faciliten conocer si la estructura del aula potencia o reduce tales aprendizajes. Además, ven favorable para los estudiantes recién llegados que en el programa se enseñe el vocabulario básico de cada una de las materias, dado que facilita la incorporación al aula ordinaria y a su desenvolvimiento en los grupos de referencia.

También en Cataluña, el Grup de Recerca en Cultura i Educació, cuyo investigador principal es Ignasi Vila (Vila *et al.*, 2009), desarrolló el estudio de las Aules d'Accollida a través de diversas técnicas de investigación y durante diferentes años. En este equipo consideran que el modelo de aula cerrada, como las d'Accollida, dificulta el aprendizaje de una lengua y argumentan que el aula ordinaria debe ser el lugar privilegiado para adquirirla (en el caso de estudiantes que la desconocen). Consideran que la integración escolar y la familia lingüística de origen son fundamentales a la hora de trabajar sobre cuatro habilidades lingüísticas básicas: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita. Concluyen que la escolarización regular previa no es el factor fundamental en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua para todo el alumnado extranjero y señalan que no se puede responder a los

estudiantes con un modelo educativo único, sino que deben idearse acciones que se adapten a las realidades y contextos sociolingüísticos específicos del alumnado (Vila *et al.*, 2009).

En este sentido, apuntan que la adquisición del catalán implica tener en cuenta la situación concreta en que esto produce, ya que en la calle se utiliza tanto esta lengua como el castellano, pero en la escuela únicamente el primero, lo que complica la realidad de los chicos y chicas extranjeros (Vila *et al.*, 2009). Estos autores distinguen entre cultivar las destrezas lingüísticas conversacionales y las cognitivo – académicas, resaltando que las últimas son más complicadas de conseguir y aún más en Cataluña por las razones detalladas. Asimismo, defienden el empleo de la propia lengua de origen de los estudiantes y del castellano en las aulas, como recursos pedagógicos que el profesorado puede emplear para facilitar a los estudiantes extranjeros la adquisición de la lengua que se emplea en las escuelas catalanas (Vila *et al.*, 2009).

El grupo de investigación EMIGRA, coordinado por Silvia Carrasco en la Universitat Autònoma de Barcelona, ha investigado Los Espais de Bienvinguda Educativa (EBE), que no son semejantes a las Aules d'Acollida, Aulas de Enlace y ATAL pero comparten lógicas y particularidades: son un espacio de acogida separado de las aulas ordinarias.

Los EBE comenzaron como un proyecto piloto y fueron concebidos como un espacio de acogida familiar fuera de los centros educativos. Se dirigen principalmente a niños y jóvenes de 8 a 16 años de edad antes de que se escolaricen en el sistema educativo catalán. Tienen carácter voluntario y no hay un tiempo máximo de permanencia (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2011). Su trabajo de campo les ha permitido llevar a cabo un análisis crítico del dispositivo, sin que esto implique denostar la labor educativa y social llevada a cabo por los profesionales de los EBE, ni reconocer la satisfacción expresada por los niños y niñas y sus familias. Señalan que esta satisfacción no conlleva necesariamente que estos recursos generen beneficios en las trayectorias y experiencia de los escolares, en cuanto a su incorporación a las aulas ordinarias y su desarrollo académico a posteriori (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2011).

A través de sus análisis, han podido dar cuenta de que los informes elaborados desde organismos internacionales como la OCDE advierten de las consecuencias nefastas de la segregación inter e intracentro, con medidas como las Aules d'Acollida y los Espais de Bienvinguda Educativa, sobre el alumnado de origen extranjero. En la documentación estudiada se advierte que el alumnado inmigrante tiene más dificultades para acceder a una educación de calidad, abandona de forma más temprana la escuela y sus resultados escolares son más bajos que los de sus coetáneos autóctonos (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2011). Ante esta situación, Narciso, Pàmies y Carrasco se preguntan por qué las políticas públicas recogen escasamente las

recomendaciones elaboradas desde la investigación nacional e internacional (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2011).

Los diferentes trabajos de los que he hablado desarrollan una mirada crítica respecto al papel de las Aulas de Enlace, las ATAL y las Aules d'Acollida en el proceso de incorporación al sistema educativo de los niños y niñas y jóvenes migrantes. La mayor parte de ellos plantea cambios en el seno del sistema escolar (a diferentes niveles y desde diversas disciplinas y paradigmas educativos), con la finalidad de que la presencia del alumnado migrante no se conciba por los profesionales de la escuela y por las políticas educativas como un problema y a sus *particularidades* (diferencia en las lenguas, sistema educativo o determinadas prácticas socioculturales) como una carencia.

Mi trabajo de investigación en las Aulas de Enlace me ha llevado a dar cuenta de procesos semejantes a los tratados por los anteriores autores y equipos de investigación (Cucalón, 2012). En este sentido, querría señalar que la lógica del programa y las representaciones de muchos docentes imprimen una imagen de déficit o carencia sobre algunos niños y niñas y jóvenes migrantes y desvía la atención sobre la dificultades del propio sistema educativo para escolarizar a los estudiantes de otros países (Cucalón, 2012).

Mi estudio se ha centrado, principalmente, en analizar los discursos y prácticas que construyen al alumnado extranjero como "otro" y al papel que adquiere el Aula de Enlace en sus trayectorias escolares. Además, he intentando comprender la implantación del programa en el contexto de una escuela que se percibe como impotente ante una realidad que la desafía (pero la escuela a través de sus concepciones y cambios de paradigma también está involucrada en la construcción de dicha realidad).

iii. **ESCUELAS Y MODELOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL**

En este apartado expondré los textos de autores que han sistematizado y examinado las diferentes modelos pedagógicos de atención a la diversidad cultural. Para comenzar me apoyaré en un análisis de Margaret Gibson llevado a cabo en Estados Unidos. Tras él, presentaré otros estudios igualmente relevantes, algunos de los cuales están centrados en el examen de las propuestas académicas sobre educación intercultural desarrolladas en el Estado español.

Margaret Gibson (1984) realiza un examen minucioso sobre cinco modelos de educación multicultural desarrollados en Estados Unidos, con la finalidad de explicar las concepciones sobre las que se asientan. Este trabajo es un paraguas desde el que mirar las Aulas de Enlace y

desde el que leer a otros investigadores que analizan los diversos idearios de la educación intercultural en España.

El primero, *Education of the Culturally Different or Benevolent Multiculturalism*, tiene como finalidad que los estudiantes con diferencias culturales alcancen las mismas oportunidades escolares y rechaza las medidas compensatorias basadas en la hipótesis del déficit cultural o biológico. Pretenden que los programas multiculturales acorten las distancias entre los hogares y la escuela, ya que consideran que esta última mantiene los valores dominantes de las clases medias anglosajonas. Ven a la escuela como el espacio que debe transformarse y no a los niños y niñas y sus familias. Este modelo según Gibson es paternalista, dado que hace a los estudiantes de las minorías étnicas o clases desventajadas objeto de humanitarismo de los que ocupan las posiciones dominantes, pero la situación de desigualdad se mantiene a través de sus propuestas. Además este modelo da por hecho, y por tanto no cuestiona, que el fracaso escolar sea consecuencia únicamente de las diferencias culturales (Gibson, 1984).

El segundo, *Education About Cultural Differences or Cultural Understanding*, pretende una intervención dirigida a todos los estudiantes. Plantea que todos deben aprender y conocer las diferencias culturales: valorarlas y comprender el significado de cultura y el derecho a ser diferentes. De esta manera, considera que el racismo descenderá e incrementará la justicia social.

A esta aproximación se le critica que categoriza, clasifica, elabora nuevos estereotipos, ignora las similitudes entre los grupos y rechaza las diferencias dentro de un mismo grupo social. Otra crítica es que están interesados en los problemas sociales pero no desarrollan acciones contra éstos (Gibson, 1984). En mi trabajo de campo he recogido discursos de los docentes semejantes a los de este modelo de Gibson. Una idea que también recojo en el Capítulo I a través del análisis de un manual de herramientas didácticas para profesores de Aula de Enlace.

El tercer modelo, *Education for Cultural Pluralism*, procura preservar y promover el pluralismo en la sociedad americana. Para Gibson éste no debería comprenderse como una propuesta de educación multicultural, ya que busca la creación de fronteras entre los grupos y está interesado en operar a través de divisiones étnicas y culturales.

El cuarto, *Bicultural Education*, busca que los estudiantes tengan competencias en dos culturas diferentes. Los fallos de esta aproximación se encuentran en la identificación de la cultura con la lengua, la enfatización de la identidad étnica (que fuerza a los estudiantes a elegir entre unas u otras) y mostrarse como la solución a diferentes problemas sociales y culturales (Gibson, 1984).

Según Gibson, las cuatro propuestas caen en el mismo error: reducir la educación a la escuela, sin atender a otros espacios de adquisición de competencias multiculturales. Todos buscan la justicia social, con excepción de la educación para el pluralismo cultural, pero ignoran el contexto sociopolítico de la educación formal (Gibson, 1984).

El quinto y último, *Multicultural Education as the normal human experience*, parte de un punto de vista antropológico sobre la educación, concibiéndola como un proceso cultural. No iguala la educación con la escolarización o con la educación multicultural de los programas escolares, ni tampoco asemeja la cultura con los grupos étnicos. Esto último permitiría, según Gibson, una exploración más amplia de las similitudes y diferencias entre los estudiantes de diferentes grupos étnicos. Así como facilitaría distinguir entre las múltiples identidades de los individuos. Esta propuesta promueve el multiculturalismo como "normal human experience" (Gibson, 1984: 113).

Para seguir profundizando, en las diferentes concepciones de la educación multicultural e intercultural y comprender el significado de las Aulas de Enlace como una medida de atención a la diversidad cultural en la Comunidad de Madrid, es necesario detener mi mirada en el trabajo Gunther Dietz (2003). Este autor elabora un examen detallado de las distintas estrategias promovidas por actores académicos, políticos y escolares en cuanto a la atención desde la escuela de lo que se ha llamado diversidad cultural. Sus planteamientos son cruciales en mi estudio.

En relación a las estrategias exploradas por Dietz (2003), es necesario resaltar que existen diferentes modelos discursivos de educación intercultural: educar para asimilar (promueve la adaptación de los estudiantes hacia cánones hegemónicos); educar para compensar (predomina en las intervenciones destinadas al "otro" y se caracteriza principalmente por no negar la diversidad pero sí por considerarla una dificultad a solucionar); educar para diferenciar (reconoce la formación específica para cada comunidad confesional, étnica y lingüística diferente); educar para biculturalizar (es la base de los modelos de educación bilingüe y bicultural, ya que suele emerger cuando el nacionalismo nacionalizante del Estado se enfrenta a la resistencia de un grupo étnico subordinado, y se utiliza tanto para asimilar la lengua dominante como mantener la dominada); educar para tolerar (su acción se dirige tanto a los estudiantes de minorías como a los de la sociedad mayoritaria y tiene como finalidad la formación en valores y la incorporación de lo que los otros aportan); educar contra el racismo (se plantea como objetivo que los estudiantes capten las estructuras históricas y de pensamiento racista, considerando que es fundamental comprender la posición económica que ocupan las minorías o sus dificultades para acceder a un empleo, vivienda, educación, pero falla a la hora de enfrentarse a nuevos racismos que actúan con una base culturalista); educar para

empoderar (es el enfoque relacionado con los movimientos multiculturalistas que se han institucionalizado y tiene como fundamento la educación popular en Latinoamérica cuyo interés último es la concienciación de los grupos oprimidos para que se perciban capaces de cambiar su situación); educar para transformar (busca no sólo la concientización de las minorías sino también de las mayorías para comprender sus privilegios y romper con las formas de exclusión que sus identidades y posiciones generan); y educar para interactuar (usa la diversidad entre los educandos para generar mecanismos de enfrentamiento grupal a los conflictos, pero para alcanzar sus fines necesita de profundas reformas institucionales). A lo largo del Capítulo IV he analizado los discursos del profesorado respecto a la integración del alumnado extranjero en relación a las paradigmas propuestos por Dietz.

De manera semejante a Dietz, Javier García Castaño, María Rubio y Lourdes Soto (2007) destacan que existen tres grandes tipos de respuestas en la escuela ante la diversidad: el modelo de "Asimilación cultural", el de "Multiculturalismo" y el de "Interculturalidad". Cada uno tiene diferentes objetivos y ha alcanzado distintos tipos de respuestas. El de asimilación cultural (entre los que se encuentra el de déficit cultural, mencionado anteriormente) estigmatiza la cultura de origen de los grupos minoritarios como patológica, al considerar que tiene carencias a la hora de adquirir los conocimientos y destrezas necesarias en la escuela. El segundo modelo, el de "Multiculturalismo", pretende la pervivencia de las diferentes culturas. Sus fundamentos teóricos son algunas teorías de la psicología social (como las construidas sobre los prejuicios, autoconceptos, etcétera) y sus objetivos son el mantenimiento de la diversidad y la extensión del pluralismo cultural. El desarrollo práctico de este modelo en la escuela se concreta en fomentar el biculturalismo, en el que se defiende el aprendizaje de la cultura dominante pero como segunda cultura para los grupos étnicos minoritarios. Y finalmente el tercer modelo, el de "Interculturalidad", presenta dos tipos de respuestas concretas: la educación para la transformación y la educación antirracista. La finalidad última de ambas es la producción de cambio social, a través de procesos de concienciación de sus alumnos y la sociedad en su conjunto sobre la desigualdad de las condiciones socioeconómicas y la aportación de una comprensión crítica de la realidad

Para centrar la atención en el examen de los modelos de educación intercultural desarrollados en el Estado español, me he aproximado al trabajo de F. Javier García Castaño, Antolín Granados y Rafael Pulido (1999). Estos investigadores indican que el interés creciente en la multiculturalidad e interculturalidad por parte de la literatura científica en España está relacionado con la presencia de estudiantes extranjeros con categoría de inmigrantes. Dicha literatura relaciona la diversidad con las diferencias étnicas y no atiende a las de otro tipo, como las de clase o género que abundan en la escuela. Para los autores la presencia de niños

inmigrantes ha generado un gran número de estudios dirigidos a atenderles y a discursos teóricos sobre la educación intercultural (García Castaño, Granados y Pulido, 1999).

A través de su análisis García Castaño, Granados y Pulido señalan que los actuales trabajos sobre interculturalidad surgen como consecuencia de la existencia de una desigualdad camuflada como diferencia. En este sentido, afirman que en otros momentos históricos lo contrario a la igualdad era la desigualdad, en cambio hoy en día es la diferencia. Cómo se construye la diferencia en nuestras sociedades contemporáneas es una manera de legitimar desigualdades (García Castaño, Granados y Pulido, 1999).

En un trabajo con objetivos semejantes, García Castaño y Granados (2000) afirman que los discursos interculturales en España van dirigidos a las personas inmigrantes de los países del Tercer Mundo, señalando que la interculturalidad planteada no reside en el objeto sino en la mirada que se proyecta sobre él:

si lo intercultural responde a la necesidad de actuar cuando se da la diversidad cultural en la escuela, parece como si sólo existiese tal diversidad cultural cuando la escuela tiene «moros», «negros», «musulmanes» o «gitanos», pero no hay diversidad cultural cuando los escolares «son blancos», «rubios» y hablan como primera lengua el inglés (García Castaño y Granados, 2000:19).

Indican que, pese a que la inmigración extranjera es mayoritaria en la edad adulta, la mayor parte de la literatura sobre interculturalidad se encuentra en el ámbito escolar. Consideran que ésta, por lo general, mantiene discursos asimilacionistas (ya que la primera exigencia para la inclusión es el aprendizaje del castellano y la ocupación en los empleos que los españoles desechan) y generadores de imágenes miserabilistas sobre las culturas de origen de los migrantes (García Castaño y Granados, 2000).

Ambos investigadores insisten en que es necesario que los actores académicos, políticos y escolares conozcan otras concepciones de cultura e interculturalidad. Por ello, proponen

no reducir la cultura a uno sólo de esos factores o a la simple suma de todos ellos. La cultura, como venimos insistiendo, es una compleja reunión de esos factores y muchos otros más, pero en permanente cambio y transformación que se explica mejor como un proceso que como un objeto (García Castaño y Granados, 2000:23).

García Castaño y Granados (2000) proponen una serie de pautas en la formación sobre interculturalidad: potenciar que la diversidad aparezca en los contenidos culturales y formas de transmisión; favorecer que los educadores sean capaces de percibir las desigualdades traducidas como diversidades; elaborar programas que conciban el hecho cultural como universal y sujeto a cambios; aceptar que la preservación de identidades étnicas puede ir aparejada de un proceso de movilidad ascendente (García Castaño y Granados, 2000).

De manera semejante, María García Cano, Esther Márquez y Belén Agrela¹² (2008) analizan las diferentes representaciones del profesorado en torno a la educación intercultural en el contexto andaluz en el que realizaron su investigación. Señalan que el profesorado con el que trabajaron relaciona la educación intercultural con la llegada de alumnado inmigrante y la enseñanza del castellano. Además, los docentes sostienen discursos culturalistas, que producen una imagen de la cultura como una entidad homogénea, estática y fija dentro unos límites. Las autoras afirman que dichos discursos surgen junto a los de respeto y enriquecimiento cultural. En mi trabajo de campo se daba este mismo fenómeno, como podrá verse en los capítulos I y IV. Para estas investigadoras la confluencia entre el esencialismo y el enriquecimiento cultural responde más a unas expectativas de convivencia pacífica que a una aceptación de cambios fruto del contacto.

Asimismo, María García Cano, Esther Márquez y Belén Agrela (2008) afirman que los docentes con los que trabajaron concebían la educación intercultural como una respuesta didáctica y de resolución de conflictos, ya que consideran que la llegada de la inmigración ha generado una serie de problemáticas en la convivencia dentro de las localidades y barrios. Ante los resultados de la investigación, concluyen que:

la interculturalidad en la práctica respondía a la necesidad de «presentarnos frente a», de construirnos e identificarnos como grupo homogéneo al margen de las singularidades intragrupalas, y esto también, desde el propio currículum educativo ahora llamado «intercultural (García-Cano, Márquez y Agrela, 2008: 165).

Esto les lleva a pensar en la necesidad de que este concepto sea replanteado, con la finalidad de escudriñar los constructos culturales que lo subyacen (García-Cano, Márquez y Agrela, 2008).

¹² Esther Márquez y María García-Cano (2012) son las coordinadoras de un libro publicado recientemente en la editorial Catarata. En él realizan una revisión de los principales conceptos desde los que parten: innovación, diversidad, interculturalidad, comunidad de aprendizaje y escuelas democráticas. También muestran las conclusiones de su trabajo de campo, el cual se llevó a cabo en centros y con profesores que desarrollan procesos relacionados con las comunidades de aprendizaje en Andalucía. En este libro, Márquez y García-Cano (2012) exponen las razones que llevaron a estos docentes a poner en marcha este tipo de proyectos, los elementos que favorecieron su desarrollo, las dificultades encontradas y los cambios conseguidos. En cuanto, a los inconvenientes me parece fundamental resaltar las percepciones respecto a la mayor implicación de los madres que la de los padres, la falta de tejido asociativo en los barrios y la inestabilidad de la plantilla. Respecto a los logros querría destacar que las percepciones sobre la mayor participación de las familias, la asunción por parte de todos los agentes de que se trata de un proceso de largo recorrido pero que es posible ejecutarlo, la diversificación de los contenidos, el aprendizaje de saberes invisibilizados, la menor dedicación a las tareas de gestión y el rechazo a la mirada compensadora. Este estudio se materializó en centros educativos que se definen así mismos como comunidades de aprendizaje y otros que, a pesar de no autoidentificarse con dicha categoría, desarrollan prácticas cercanas a la misma desde la perspectiva de este grupo de investigación del que también forman parte Inmaculada Antolín, Ramón Cid, Elena González, Raquel Guzmán y Jordi Molina.

Adela Franzé (2008), a su vez, realiza un análisis crítico de los diferentes discursos académicos dirigidos al fomento de la educación intercultural en España. Es decir, examina las lógicas y estrategias bajo las que es concebida la diversidad cultural en los discursos expertos de Educación Intercultural. La autora señala que éstos suelen establecer una asociación entre inmigración y diversidad cultural, como también indican García Castaño, Granados y Pulido (1999). Considera que determinados modelos son reduccionistas de cara a la concepción del sujeto y el grupo cultural y evocan ideas clásicas de la antropología (como el encuentro e intercambio entre mundos distantes). De hecho, interpretan el reconocimiento de la diversidad como un camino hacia la igualdad de oportunidades y en escasas ocasiones hacen alusión al problema de la desigualdad.

De hecho, para Franzé (2008) desde estos modelos se etnifica la lógica escolar de la diferenciación/desigualdad, de tal modo que las distintas situaciones en las que los estudiantes extranjeros se ven inmersos tienden a ser entendidas sólo en términos de diferencias etnolingüísticas. Estos enfoques mantienen miradas esencialistas sobre las culturas de origen de los jóvenes extranjeros (una cuestión que he trabajado principalmente en el Capítulo I y V). Esencializar la cultura es tratarla en términos de entidad, a la que se puede atribuir diferentes comportamientos, acontecimientos y procesos sociales, lo que tiene como consecuencia la neutralización de las miradas que se centran en las relaciones de poder entre los agentes sociales y la anulación de éstos como sujetos socio históricamente situados (Franzé, 2008).

En el mismo libro en el que Adela Franzé elabora este texto, Ángel Díaz de Rada (2008), lleva a cabo un trabajo en el que examina el concepto de valor. Una cuestión que afecta a diferentes modelos educativos, como los interculturales, que tienen como objetivo el fomento de valores. Para Díaz de Rada (2008), éstos son la expresión de determinadas preferencias a nivel subjetivo, que adquieren sentido en el marco de una relación entre agentes –con diferentes posiciones, capitales y expresiones semióticas- en un campo concreto. El de la escuela funciona a través de valores explícitos y declarativos sin que ello implique que las prácticas diarias sean acordes a los anteriores. El autor considera que el estudio del campo del valor es opaco pero no impenetrable y propone el uso de un concepto de valor que no esté alejado de las experiencias de los propios sujetos

Los planteamientos de Díaz de Rada y Franzé han sido fundamentales en el desarrollo del Capítulo I de la tesis (concretamente, en mi análisis de un texto producido por la Consejería de Educación respecto a la concepción de las Aulas de Enlace y las prácticas de enseñanza a desarrollar en su seno).

Por otra parte, la lectura de algunos trabajos de autores que desarrollan una propuesta decolonial¹³ me han ayudado a comprender la relación existente entre las Aulas de Enlace y el modo(s) en que el sistema educativo, a través de sus políticas, discursos y prácticas educativas, va construyendo un imagen de sí mismo: la inclusión de todo el alumnado pero sin romperse, deconstruirse, sino moldeando (buscando) un determinado tipo de alumnado (según la clase social y la procedencia).

¹³ Mi aproximación a los autores con una perspectiva decolonial se produce fundamentalmente a través de las ideas mencionadas sobre la colonialidad del poder y el saber. Pero la producción de Quijano o Mignolo junto a otros, como Torres Maldonado, Grosfoguel o Walsh, es más intensa, profunda y diversa. El libro *El Giro Decolonial* (2007) muestra sus variadas concepciones y posicionamientos. Además, este último recoge un texto del antropólogo Eduardo Restrepo en el que analiza la relación entre la antropología y la colonialidad en dos sentidos. En un primero, al que llama "indilogización" de la antropología, refiriéndose no sólo al trabajo de la disciplina con los pueblos indígenas sino también a las estrategias que ésta ha empleado para producir a la indianidad como otro esencial. En un segundo, de cara a la colonialidad de la propia disciplina, que actúa mediante determinados dispositivos que

implican la hegemonización de unas tradiciones y modalidades del establishment antropológico al mismo tiempo que subalternizan (cuando no silencian totalmente) otras (Restrepo, 2007: 302).

Querría resaltar que Restrepo y Rojas (2010) recogen en un volumen los principales ideas y cuestionamientos que se han planteado a las propuestas decoloniales de los autores mencionados al principio. Este libro puede ayudar a los nos iniciamos en las lecturas de estos vastos planteamientos y las (también vastas) críticas que se les han realizado, las cuales son muy interesantes. A algunas, como al esencialismo de algunas de sus concepciones, responde Mignolo en una entrevista que le realiza Antonia Lastra y que publica la revista Tabula Rasa en 2008. Aunque éstos no son los únicos planteamientos que se les cuestionan. En la siguiente cita Grosfoguel explica los presupuestos de los que parte respecto a las políticas de identidad, que parece han recibido también ciertos cuestionamientos, y muestra que su idea de resistencia pretende la alianzas entre diferentes ejes de desigualdad y no sólo en relación a los pueblos indígenas o afrodescendientes:

Pero la política de la identidad sólo atiende las metas de un solo grupo y demanda igualdad dentro del sistema en lugar de desarrollar una lucha radical anticapitalista contra el sistema. El sistema de explotación es un espacio de intervención crucial que requiere alianzas más amplias a lo largo de líneas no sólo raciales y de género, sino también a lo largo de líneas de clase y entre una diversidad de grupos oprimidos en torno a la radicalización de la noción de igualdad social [...] El nuevo universo de significado o el nuevo imaginario de la liberación necesita un lenguaje común a pesar de la diversidad de culturas y de formas de opresión (Grosfoguel, 2006: 42).

A mi modo de ver, Restrepo y Rojas (2010) han sabido recoger y exponer de una manera esclarecedora, concisa y pedagógica los planteamientos de los autores que se encuadran en la llamada *inflexión decolonial*. No me referiré directamente a ellos en esta tesis pero aludo directamente a este texto porque es uno de los pilares en los que me he centrado para comprender la envergadura de estas ideas y la fundamentación de las críticas que han recibido, algunas derivadas de malentendidos, otras de la falta de claridad de algunas propuestas y también las hay fruto de errores de conceptualización. Según Restrepo y Rojas, dos de estas últimas tienen que ver con las ideas que manejan en relación a la cultura y el poder. Respecto a la primer aspecto, Restrepo y Rojas explican que esto tiene que ver con el escaso, e incluso rechazo, que algunos de los pensadores "decoloniales" tienen hacia la antropología y los estudios etnográficos. Esto favorecen que vean a la culturas como entidades autónomas, autocontenidas y bien delimitadas y establezcan una correspondencia entre cultura, lugar y grupo social, lo que genera, a su vez, que no se preste atención a las diferencias intragrupales y a las hibridaciones. En cuanto al segundo aspecto, Restrepo y Rojas indican que podía ser enriquecedor para esta propuesta decolonial una aproximación diferente al poder, que sea más amplia que la de la dominación y coerción y, por ello, a autores como Foucault, Stuart Hall o Gramsci.

Así, los textos de Walter Mignolo (2000 y 2009) y Anibal Quijano (2000), aunque no estudien sobre la escuela sino sobre la colonialidad del poder y el saber, han influido en la tesis en el sentido mencionado:

la construcción de la diferencia colonial va de la mano del establecimiento de la exterioridad: la exterioridad es el lugar donde se inventa lo externo (por ejemplo, los *anthropos*) en proceso de crear lo interno (por ejemplo, *humanitas*) con el fin de salvaguardar el espacio seguro donde vive el enunciante (Mignolo, 2009: 47).

A través de las ideas fruto de la lectura de estos autores y otros que cuestionan algunos de sus planteamientos (Restrepo y Rojas, 2010) he podido esclarecer que la migración no se puede reducir a una cuestión de clase social y que la discriminación por “raza” y clase aunque diferentes no son excluyentes, sino que cada una precisa de la otra.

En relación a estas aportaciones, la tesis de Sandra Gil Araujo (2007) también ha jugado un papel crucial en mi investigación. Gil Araujo (2007), apoyándose principalmente en Gunther Dietz, estudia cómo los programas de convivencia implementados en Cataluña y la Comunidad de Madrid son empleados para generar una imagen –identidad– de ambos territorios, a través las personas inmigrantes/extranjeras a los que van dirigidos. Esta idea, que he abreviado, me ha ayudado a reflexionar sobre las identificaciones y concepciones que la escuela elabora de sí misma (como racional, culta y símbolo del progreso) a partir de un sujeto que “otriza” (al inmigrante, que categoriza como *diferente*). García-Cano, Márquez y Agrela (2008) destacan el mismo fenómeno respecto a los discursos de los docentes en torno a la educación intercultural.

Para finalizar este apartado querría señalar la propuesta de Silvia Carrasco (2005). Dicha investigadora parte de una determinada concepción de inclusión, que tiene como objetivo analizar y romper barreras institucionales y contar con las perspectivas de todos los agentes involucrados, e interculturalidad, basada en el empoderamiento, reconocimiento y pertenencia. En el Capítulo IV, en el que analizaré los discursos de los docentes de cara a sus concepciones sobre las Aulas de Enlace y sus objetivos, haré referencia en diversas ocasiones a Carrasco y Ainscow (2005) para comprender e interpelar las concepciones de “integración” del alumnado extranjero que el profesorado maneja.

iv.
ESTUDIOS SOBRE LA SEGREGACIÓN INTRAESCOLAR¹⁴

Tras explicar los diferentes estudios que han puesto la atención en las Aulas de Enlace y programa semejantes en el Estado Español, así como en las lógicas pedagógicas de atención a la diversidad cultural en las que éstos se cimientan, considero que todas forman parte de un sistema educativo que incluye a todo el alumnado pero lo segrega en su seno.

Desde las políticas educativas y representaciones del profesorado se justifica la separación de los estudiantes en función del rendimiento académico en un supuesto provecho para todo el alumnado (tanto para el que es apartado como para los que asisten a los grupos de referencia de mayor nivel). Las diversas investigaciones planteadas a continuación afirman que tales beneficios no son tales, especialmente para los jóvenes escolarizados en los grupos de menor nivel, en los que el alumnado inmigrante representa un alto porcentaje.

En este sentido, me he servido del trabajo de François Dubet (2008) y de Dubet y Martucelli (1998) como marcos de referencia fundamental en mi estudio de las Aulas de Enlace. Estos autores me han permitido comprender, a través de sus análisis exhaustivos de las experiencias de los alumnos y profesores, que es insostenible seguir considerando a la escuela como una institución. Es decir, como una organización regulada por normas que establecen un orden. Lo consideran incoherente ya que las situaciones escolares se fraccionan y diversifican. Fracción y diversificación que son inherentes a una escuela que se ha convertido en un lugar privilegiado para la obtención de titulaciones, de tal manera que profesorado, alumnado y familias le dan un uso relacionado con dicha finalidad (Dubet y Martucelli, 1998).

Bourdieu (2000) hace más complejo este planteamiento al destacar cómo las titulaciones inciden en las expectativas de los agentes, aunque no de una forma programada, mecánica o predeterminada. Bourdieu (2005) considera que en nuestras sociedades existen diferentes campos: económico, político, académico, literario, escolar, artístico, religioso... Éstos, aunque interrelacionados, están estructurados en torno a luchas entre agentes que ocupan distintas posiciones en función de los capitales adquiridos (cultural, económico, social o simbólico), su proporción e importancia. Esta última varía dependiendo del campo del que se trate. En el

¹⁴ En los últimos años se han publicado dos extensos libros compilados que agrupan diferentes investigaciones interdisciplinares que analizan los procesos de segregación intraescolar e interescolar en distintos territorios del Estado español. Me estoy refiriendo, en primer lugar, a *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*, cuyos editores son Javier García Castaño y Antonia Olmos Alcaraz (2012) y, en segundo, a *Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación*, que fue editado por Javier García Castaño y Silvia Carrasco Pons (2011). Este último reúne diferentes trabajos, cuatro de ellos agrupados bajo el epígrafe "La presencia de los escolares extranjeros en el sistema educativo: distribución, concentración, segregación".

campo escolar, los títulos tienen un papel fundamental como constitutivos de capital “cultural”¹⁵ y, por tanto, en la definición de las posiciones que juegan los agentes individuales y colectivos. Éstos luchan entre sí por la adquisición de mayor capital “cultural” a través de los títulos, lo que incide a su vez en el alcance de capital económico y reputación social. Pero ésta no es la única razón de sus luchas; hay otras, como el establecimiento de una estructura escolar determinada¹⁶. Respecto a los diplomas a medida que se generalizan pierden valor. Esto lleva a determinados agentes a la búsqueda de titulaciones con mayor consideración social/prestigio para gozar y cumplir con el principio de la distinción social. En esta lucha fortalecerán sus posiciones aquellos que acumulan históricamente (es decir, en generaciones previas) mayor capital de este tipo. A su vez, los que no cuentan con dicha acumulación no tienen porque permanecer pasivos y, de hecho, se resisten y luchan por modificar las reglas de juego. A pesar de ello, en estas pugnas las posiciones desiguales de los agentes individuales y grupales en el campo escolar tienden a mantenerse, entre otros motivos, por (1) la naturalización de la desigualdad y (2) la ficción de un conocimiento neutral supuestamente adquirible del mismo modo por todos.

En este punto se hace esencial introducir la noción de *habitus* de Bourdieu, la cual conlleva en sí misma un rechazo a las concepciones finalistas, que explican la acción social por la intención y la conciencia. Para Bourdieu (1997) la estructuración de la sociedad no es natural, ni mecánica, ni fija, sino que se produce en la práctica cotidiana. Esto se da a partir de *disposiciones* aprendidas e interiorizadas como propias y naturales de la posición que cada agente individual y colectivo ocupa en un campo social concreto. Se trata de disposiciones que existen en la práctica para que la acción sea socialmente aceptable, contribuyendo a la estructuración de la sociedad, pero, al mismo tiempo, por esa naturaleza práctica, pueden dar lugar a la transformación de las estructuras y de los principios clasificatorios.

Al hilo de la importancia que adquieren las titulaciones y división de los itinerarios escolares, Dubet (2000) también señala que la escuela se pretende y presenta como ente que facilita la igualdad de oportunidades a todos los sujetos que se encuentran en su interior, que son todos los niños y niñas, ya que atiende a toda la población y a todos promete dicha igualdad. La escuela se presenta como un sistema capaz de generarla ante una sociedad desigualitaria e injusta. Sin embargo, el autor afirma que dicha consideración se aleja de las

¹⁵ En este caso concreto me estoy refiriendo solamente al capital cultural adquirido principalmente a través de los diplomas.

¹⁶ Julia Varela (2003) ha mostrado las luchas que se dieron durante el proceso de elaboración de la LOGSE y los intereses de determinados sectores de las clases medias para la implantación de un modelo escolar concreto. En éste defendían concepciones específicas sobre los procesos educativos y formativos pero también respecto a la infancia y adolescencia. En el apartado Escuela, su crisis y las Aulas de Enlace explico con mayor detenimiento las aportaciones de esta investigadora.

características y consecuencias que el sistema escolar tiene en la realidad, ya que la escuela genera desigualdad desde su propio seno, desde la selección que ejerce en su interior a través de calificaciones que orientan hacia itinerarios formativos diferenciados.

Asimismo, Julia Varela y Fernando Álvarez Uría (1991) consideran que la igualdad de oportunidades, uno de los objetivos que constituía la reforma escolar propuesta por la LOGSE, ha tenido efectos perversos sobre los hijos de las clases populares. A pesar de las buenas intenciones y la búsqueda de una escuela más comprensiva y justa¹⁷, la igualdad de oportunidades acaba generando la culpabilización de los sujetos que fracasan en el escuela. Esto se debe a que el sistema escolar pone en marcha diferentes estrategias (como pueden ser adaptaciones curriculares, desdobles...) pero sus consecuencias no siempre son las esperadas, lo que acaba individualizando problemas que realmente tienen que ver con la propia estructura y lógica escolar. Además, como plantea Dubet (2000), el hecho de que haya niños y niñas de las clases populares que tienen éxito académico mina a los que no lo tienen y proceden de los mismos orígenes.

Respecto a trabajos etnográficos sobre los procesos de segregación intraescolar en el Estado español, cabe destacar la investigación desarrollada por Adela Franzé, Maribel Jociles y David Poveda, entre otros (como María Fernanda Moscoso, Carlos Pélaez y Albano Calvo). Éstos han dado cuenta de que las medidas de atención educativa fuera del aula ordinaria son habitadas principalmente por jóvenes inmigrantes/extranjeros en las escuelas de la Comunidad de Madrid.

Poveda, Jociles y Franzé (2009) han llamado "externalización" a este modo de conceptualizar y trabajar con la diversidad en la escuela, por la que existe una tendencia a desplazar a los alumnos inmigrantes, especialmente a los que presentan más dificultades, hacia itinerarios, programas y clases fuera del aula ordinaria, que implican trayectorias académicas alejadas de los cursos ordinarios. Resaltan que la "externalización" de la intervención socioeducativa se complementa con la "externalización" de la responsabilidad, al ser constante por parte de los docentes la demanda de una atención especializada que resuelva las necesidades específicas de estos escolares y, por ello, su escolarización en grupos apartados de las clases de referencia.

En este proceso de externalización juega un papel fundamental el equipo de orientación (Jociles, Franzé y Poveda, 2012a; 2012b) del centro educativo en el que trabajaron. Señalan que el equipo de orientación encuentra dos momentos claves de actuación. El primero al decidir

¹⁷ En este sentido, Grignon afirma que las metodologías de reconocimiento de la diversidad (1989, 1991; en Varela, 1991), a las que denomina como relativistas (y entre las que se podría encuadrar la LOGSE), pretenden ser más justas y comprensivas con los hijos e hijas de las clases desfavorecidas, pero en su versión más populista pueden exotizar su supuesta identidad y relegar su capacidad de abstracción y razonamiento.

el posible grupo o programa en el que podrían ser incorporados los estudiantes y segundo cuando consideran que algunos jóvenes no van a completar la ESO y se les deriva a dispositivos de otras escuelas.

Jociles, Franzé y Poveda (2012a) indican que los docentes y técnicos educativos entrevistados señalan que las necesidades educativas de los alumnos y alumnas de Latinoamérica son fruto de su "origen", al que definen en función del sistema educativo de pertenencia, la familia y lengua materna (Franzé, Moscoso y Calvo, 2010). Según estos investigadores, la atención sobre el "origen", conlleva que no se analice con profundidad el papel del propio sistema educativo en la producción de dichas necesidades. Pero, al mismo tiempo, consideran relevante prestar atención a las propias presiones que viven las escuelas, una realidad que se refleja en el instituto en el que han realizado su trabajo de campo. Por ello, que aludan a la necesidad de comprender las prácticas y discursos de los docentes y otros agentes escolares (como el equipo de orientación) en un marco más amplio, que de cuenta (entre otros aspectos) de las presiones que padecen los profesores para que sus centros escolares sean elegidos por las familias¹⁸.

Débora Ávila y Marta Malo (2007), siguiendo a Foucault, recalcan que las acciones descritas por los investigadores de la Complutense y la Autónoma citados es fruto de una política de gobernabilidad marcada por la diferenciación. La escuela forma parte y produce dicha política elaborando sus propios *mecanismos de inclusión diferencial*, al crear diferentes tipos de clases y programas educativos que intervienen con los niños y jóvenes fuera de las aulas ordinarias, en espacios separados. Estas autoras indican que se trata de una escuela que abre sus puertas a todo el alumnado, porque no establece mecanismos de selección previa, pero crea sus propias formas de diferenciación a través de normativas y medidas que separan, dividen, segmentan y categorizan a los chicos y chicas. Además, estas prácticas pueden tener repercusiones sobre el sujeto que está separado y su acceso diferencial a los recursos.

En el grupo de investigación EMIGRA también han llevado diversos trabajos en los que dan cuenta de los procesos de segregación intraescolar (Carrasco *et al.*, 2011). Concretamente, han analizado las repercusiones de la separación por niveles en los estudiantes (en inglés *tracking*). Ésta es una práctica generalizada en Cataluña, según afirman sus autores. Una situación que todavía se intensifica más en los casos de escuelas que acogen a alumnado inmigrante y en situación de desventaja educativa. Afirman que las políticas y prácticas educativas, como el caso de ésta que separa a los niños y jóvenes en función de un supuesto rendimiento homogéneo (sin analizar los factores que influyen en el trabajo de los jóvenes

¹⁸ Respecto a las diferentes estrategias de elección de centro por parte de las familias en Francia, son fundamentales las aportaciones de Agnès Van Zanten (2007).

inmigrantes en la adolescencia ni los aspectos que posibilitan su vinculación escolar y social) inciden directamente en el capital social de los estudiantes y éste, a su vez, en los resultados escolares. Además, señalan que los diferentes mecanismos de selección y admisión están relacionados con las presiones de determinados grupos sociales y familiares para la obtención de capital social y académico de prestigio a través de la socialización escolar (Carrasco *et al.*, 2011).

En el Capítulo IV explicaré procesos semejantes a los descritos por los investigadores e investigadoras (y equipos) citados. Concretamente, al atender las trayectorias académicas de los estudiantes que han abandonado las Aulas de Enlace y mostrar que, en diversas ocasiones, la escolarización en el programa es continuada en otros dispositivos educativos que actúan fuera del aula ordinaria o en grupos que se considera que tienen un nivel más bajo (esta última es una situación que también se produce mientras permanecen en el Aula de Enlace y se incorporan al aula de referencia).

En mi atención a la influencia de las diferentes formas de segregación intraescolar sobre las trayectorias académicas de los estudiantes de las Aulas de Enlace también ha jugado un papel fundamental la obra de Bernard Lahire (2003, 2005 y 2007). Este autor plantea la necesidad de realizar estudios, a lo largo del tiempo, que permitan recoger los recorridos de los agentes en el sistema educativo. Esto facilitaría poder ver los cambios experimentados y, con ello, los posibles espacios por los que ha podido ir transitando una misma persona. Estas ideas me han dado la oportunidad de reflexionar sobre la pertinencia de recoger las trayectorias y experiencias de los alumnos y alumnas del programa una vez lo han abandonado (como podrá verse a lo largo de los Capítulos IV y V principalmente).

Además, los textos de Bernard Lahire (2003, 2005 y 2007) ha sido fundamentales porque me han permitido comprender que los análisis socio antropológicos en la escuela no deben centrarse en la búsqueda de culpables, sino que tienen que tener en cuenta la pluralidad de situaciones y condiciones que pueden estar incidiendo en el día a día de una persona. Este autor plantea que pensar a los niños y adolescentes a través de la investigación sociológica implica comprenderlos en el seno de diferentes configuraciones de relaciones sociales (como son la familia, el grupo de iguales y la propia institución escolar), que son interdependientes entre sí. En el seno de estas últimas los niños, niñas y jóvenes adquieren una posición, en relación con las que ocupan los sujetos que constituyen estos universos de los que forman parte. Lahire (2003, 2005 y 2007) sostiene que los agentes sociales incorporan diferentes disposiciones a lo largo de su vida, fruto de las distintas experiencias socializadoras en las que están envueltos, que activan en distintos momentos y contextos. Considera que es un trabajo

de los investigadores la reconstrucción de dichos procesos socializadores para poder interpretar la actualización de dichas disposiciones en otros contextos y bajo otras condiciones.

Estas ideas están en estrecha relación con el siguiente apartado (Déficit y Origen) y con el Capítulo V, dado que trabajaré las representaciones del profesorado respecto a las diferentes configuraciones sociales de las que los estudiantes inmigrantes forman parte, pero también las del propio alumnado. Concretamente, aludiré a las explicaciones que utilizan los docentes para detallar las trayectorias académicas de los jóvenes inmigrantes. En este sentido, podrá verse cómo los primeros justifican, en gran medida, el abandono, el fracaso y éxito escolar, la escolarización en programas separados del aula ordinaria o en grupos de mayor o menor nivel por el *origen* de los estudiantes extranjeros. Un origen que, a mi modo de ver, los docentes definen bajo cuatro categorías: cultura, sistemas educativos, familia y lengua materna. Aunque no he realizado trabajo de campo en el seno de las familias, en los países (que es con aquello que el profesorado suele identificar como diversidad cultural) o en las escuelas de los jóvenes, sí he recogido las imágenes de profesores y alumnado en relación a estas configuraciones y las he confrontado.

Las medidas educativas enmarcadas en la lógica de segregación intraescolar son justificadas por parte de las políticas y de una buena parte del profesorado como consecuencia de la diferencia de rendimiento académico de cada estudiante. Las causas de la diversidad en los ritmos son, desde el punto de vista de dichas políticas y docentes, (en parte) consecuencia de la procedencia de los estudiantes, que en el caso de los inmigrantes viene dada por las categorías mencionadas. En el Capítulo V visibilizaré tales categorizaciones pero a lo largo de la tesis podrá advertirse mi interés por trabajar, en futuras investigaciones, la influencia de las clasificaciones escolares en las relaciones que los chicos y chicas establecen entre sí y en la imagen que elaboran de sí mismos.

V. DÉFICIT Y ORIGEN

En relación a los discursos de los docentes, que utilizan el origen de los estudiantes inmigrantes para explicar su paso por la escuela, no sólo me han resultado significativas las referencias teóricas (del primer apartado) que explican cómo dichos discursos están impregnados por la teoría del déficit (que ve en la procedencia del alumnado un impedimento a compensar). También han sido fundamentales aquellos trabajos que reflexionan sobre la cultura, lengua, sistema educativo y familia.

Aún así he de decir que mi análisis ha sido más pormenorizado respecto a las concepciones sobre la cultura y lo que representan en la escuela por varios motivos. En primer lugar, por el interés que dicha cuestión tiene en mi formación como antropóloga. En segundo, por la necesidad de detallar el manejo determinista de tales imágenes entre los diferentes agentes entrevistados (así como en los materiales pedagógicos) y el papel que desempeñan a la hora de justificar trayectorias académicas desiguales. Y en tercer lugar, por mi necesidad de comenzar a profundizar en cuestiones en las que se utiliza a las mujeres y sus cuerpos para establecer diferencias y jerarquías culturales (que a su vez colocan a las mujeres en las categorías clásicas de sumisión/descaro) y cómo éstas invisibilizan y neutralizan los debates en torno a la producción de desigualdades de clase, "raza", género y edad (entre otras) por parte de la escuela.

Además, respecto a las familias y sistemas educativos de los países de origen de los estudiantes hubiera necesitado, a mi modo de ver, de una investigación en su seno y, con ello, más tiempo para realizar trabajo de campo y leer sobre estos temas. En cuanto a las lenguas, no considero tener los conocimientos sociolingüísticos suficientes para conocer cuáles son las mejores estrategias de enseñanza de una segunda lengua en contextos escolares, ni que tampoco haya sido mi objetivo. Asimismo, hay estudios (como los de los grupos MiIRCO y el Grup de Recerca en Cultura i Educació a los que he menciono en el primer apartado) sobre el aprendizaje de una segunda lengua en la sociedad de acogida de los que he obtenido interesantes ideas.

En cuanto al estudio de la cultura algunos autores han resultado claves a lo largo de toda mi trayectoria en el campo. Es el caso de José Luis García García (2002), al señalar cómo determinadas discursos de la cultura son generalizantes y anulan las diferencias de las personas entre sí, poniendo la atención sólo en algunas distinciones para definir a determinados grupos. Estas definiciones homogeneizan a los últimos, ya que los sujetos son concebidos como portadores de un mismas normas de comportamiento (García García, 2007). El autor afirma que estas concepciones generan imágenes de los agentes en las que parecen estar constreñidos por determinados bagajes culturales de los que les es imposible desprenderse (García García, 2007).

Adela Franzé (2008) lleva a cabo un estudio sobre el lugar que el profesorado asigna a la *cultura de origen* de los estudiantes extranjeros para explicar sus trayectorias escolares. Esta investigadora considera imprescindible analizar determinadas representaciones de la cultura manejadas por los docentes, ya que homogeneizan, generalizan determinados rasgos y favorecen invisibilizar desigualdades que las lógicas y estructuras escolares y otro tipo de instituciones sociales generan.

De cara a dichas lógicas, Franzé (2008) analiza la vigencia del modelo de déficit o privación cultural en la interpretación de los rendimientos escolares de las minorías étnicas y las clases sociales populares en el contexto español, a pesar de las diferentes contribuciones de la antropología para cuestionar dichos supuestos. También indica que algunas diferencias interpretadas en clave culturalista son en realidad fruto de las diferencias de "raza" y clase.

En relación a otros trabajos que exploran la relación entre origen y déficit y sus consecuencias sobre los alumnos y alumnas definidos en "desventaja educativa" cabe destacar el de Jurjo Torres (2008). Centra su análisis en los currículos escolares y señala que la justicia e igualdad de oportunidades será posible siempre que se analice si dichos currículos respetan las características de los grupos que forman parte de la institución. Su trabajo es esclarecedor de cara a la importancia de estudiar y visibilizar las posiciones e imaginarios desde los que los contenidos escolares son definidos. Una cuestión que considera poco debatida.

A su modo de ver, los centros escolares siguen incurriendo en nueve estrategias curriculares inadecuadas: segregación, exclusión, culturas silenciadas, desconexión, tergiversación, naturalización, psicologización, paternalismo, tolerancia, infantilización, presentismo y extrañeza (Torres, 2008). A continuación, describiré algunas de las que considero más significativas para mi trabajo.

Torres (2008) define la segregación como la construcción de agrupamientos en función de la etnia, la clase, el género o las capacidades. Ve las Aulas de Enlace como una medida educativa que genera segregación hacia los estudiantes extranjeros, a pesar de buscar lo contrario. Considera que hay exclusión cuando los materiales curriculares no muestran realidades que conforman nuestro mundo y, por el contrario, reproducen discursos racistas, clasistas, homófobos o sexistas. Según Torres, las culturas silenciadas asumen la idea de una sociedad mono-cultural y representan a otros grupos desde el imaginario del hegemónico.

En relación a las representaciones de la sociedad mayoritaria respecto a la población extranjera, Jennifer Lucko (2008) resalta el peso de las atribuciones estereotípicas elaboradas por el propio sistema educativo en las trayectorias académicas y en las relaciones de amistad de los estudiantes latinoamericanos con los que realizó su trabajo de campo. Éstos fueron sufriendo un proceso de desmotivación significativo conforme se incorporaron a las escuelas madrileñas y rompieron con aspiraciones y recorridos académicos favorables en sus países de origen. Lucko (2008) explica que la pérdida de interés académico, las estructuras escolares y relaciones de poder dentro de la institución pedagógica están entrelazadas.

Respecto a la pérdida de motivación hacia la formación es imprescindible hacer referencia al trabajo de John Ogbu (1993). Su investigación sobre el fracaso académico de la población afroamericana en Stockton (Estados Unidos) planteó la necesidad de relacionar la

estructura de la escuela con los rasgos de la sociedad y con las oportunidades que ésta ofrece. Indica que es preciso recurrir a los procesos históricos para entender la escolarización de las minorías. En el caso de la población afroamericana de Stockton dicha incorporación a la enseñanza ha estado marcada, a lo largo del tiempo, por condiciones de precariedad económica y social, pobreza, marginación.

Ogbu (1993) demuestra que la correlación entre titulaciones y empleo en la comunidad afroamericana es más débil que la existe entre la blanca en Stockton. La causa es el techo limitado de empleo para la primera. A través de las entrevistas, el autor observó que los padres de los niños afroamericanos inculcaban a sus hijos que obtuvieran buenas calificaciones; sin embargo, sus opiniones resultaban contradictorias cuando al mismo tiempo les decían que ello no tenía por que suponer una mejora en su nivel de vida, basándose en sus propias experiencias y en las de personas de su mismo grupo social. Si el trabajo dentro de la escuela no va acompañado de ningún tipo de recompensa en el empleo, puede acabar generando desilusión y falta de interés.

Silvia Carrasco (2004) expone que la obra de John Ogbu marcó en 1974 un antes y un después en el análisis del abandono escolar, superando los modelos de déficit cultural y la teoría de ajuste-desajuste entre familia y escuela. Dicha investigadora señala que Ogbu diferenció entre minorías voluntarias (inmigrantes) e involuntarias (de casta). Las primeras han vivido un proceso de migración política o económica pero tienen éxito relativo en los organismos de la sociedad de acogida. Las segundas han sufrido una situación de dominación violenta por el grupo mayoritario y experimentan una confrontación directa con las instituciones del anterior. La diferenciación entre minorías permite comprender la existencia de trayectorias educativas y orientaciones socioeconómicas distintas ante situaciones de partida semejantes.

Carrasco considera que el trabajo de Ogbu permite sentar las bases para

... entender la incidencia y la interrelación de los factores sociales, culturales y psicológicos en el éxito o fracaso relativos del proceso educativo y para intentar ensayar algunas respuestas en otras sociedades (Carrasco, 2006: 47).

Por otra parte, el análisis de la influencia de los estereotipos culturalistas en la imagen que los sujetos construyen de sí mismos me ha llevado necesariamente al trabajo de Néstor García Canclini (2003). Señala la importancia de atender a la realidad socio histórica de las diferentes comunidades étnicas. Con ello, Canclini pretende introducir una noción de cambio en las prácticas culturales, ya que la posición que adquieren los grupos sociales va variando a lo largo del tiempo. Por otro lado, destaca que sufrir una situación de subordinación (como la que

han vivido muchos grupos indígenas) no implica la falta de posesión de un universo de significación autónomo (García Canclini 2003).

Ésta es una idea que también defienden Claude Grignon y Jean-Claude Passeron (1992). A pesar de reconocer la autonomía simbólica de las culturas populares y minorías étnicas en relación a las cultas y dominantes, Grignon señala

Los principios de la Escuela y de la pedagogía legitimista no carecen, sin duda, de conexiones con una ideología universalista que no puede concebir a los dominados más que a la luz de los dominantes y que, en consecuencia, tiene como objetivo la integración y la asimilación cultural de las clases populares y las minorías. Pero la denuncia del etnocentrismo, o más concretamente del dominomorfismo, que está en la base de esta actitud no nos exime de poner de relieve las afinidades que las utopías populistas en materia de educación pueden mantener con otras variantes más brutalmente conservadoras de la ideología dominante. La preocupación por respetar, defender y restaurar las identidades dominadas populares, regionales, locales, étnicas, etcétera., pueden inducir a retroceder más allá del ideal filantrópico (que triunfó en Francia en los años 1880) y a reanudar la antigua actitud segregacionista de las clases dominantes (Grignon, 1993: 136).

En sintonía con estos trabajos, que estudian las relaciones de poder entre grupos sociales diferentes, siempre ha sido una referencia fundamental en mi investigación un artículo de Livio Sansone (1995) en el que cuestiona el concepto de "culturas negras". Sansone (1995) señala que los elementos de distinción y producción cultural considerados como propios de los jóvenes de origen surinamés en Ámsterdam (como la música, danza, moda o fútbol) no les son naturales e inherentes (en el sentido de una esencia que los determine), sino que deben ser analizados en un contexto concreto de producción de desigualdades. Dichas prácticas son las únicas posibilidades de movilidad social que se les abren a los niños y adolescentes de esta procedencia en la sociedad holandesa, dado que las clases medias las legitiman y, además, otros caminos como la adquisición de capital escolar no les son fáciles de alcanzar como consecuencia de la construcción de procesos de diferenciación por clase y "raza" (Sansone, 1995)¹⁹.

En mi atención a la producción de las relaciones marcadas por las diferencias de clase, "raza", etnia y género (entendiendo éstas, a su vez, como categorías socialmente construidas) en la escuela me he aproximado necesariamente a varias autoras que trabajan desde una perspectiva (interseccional), que hace confluir diferentes formas de desigualdad.

En este sentido, Carmen Gregorio y Adela Franzé (2006) pretenden mostrar las aportaciones de la antropología y la etnografía en el análisis de la institución escolar como un espacio de producción y reproducción de las relaciones de género, en conexión con otro tipo de

¹⁹ Aunque a lo largo del texto puede que no haga una mención directa al trabajo de este autor, sus conclusiones siempre han penetrado mi análisis de las trayectorias de los jóvenes de las Aulas de Enlace.

diferencias. En consonancia señalan que el antropólogo o antropóloga no sólo debe estudiar los puntos de vista de sus sujetos de estudio, sino mostrar sus intereses teóricos y personales, lo que le ayudará a desafiar las concepciones de neutralidad de la investigación etnográfica (Gregorio y Franzé, 2006).

Gregorio y Franzé (2006) consideran que en los trabajos sobre las desigualdades en la escuela es difícil encontrar investigaciones que tengan en cuenta la categoría de género, frente a la de clase social o etnia, como elementos que estructuran las relaciones sociales y las producciones culturales. Indican que el objeto de estudio de las etnografías escolares han sido los chicos y las estrategias de resistencia siempre han sido interpretadas desde posiciones masculinas. Los estudios que han incorporado la perspectiva de género, lo han hecho mostrando a las chicas como un grupo homogéneo caracterizado por la desventaja y la pasividad.

Louise Archer, Julie Bettie y Maribel Ponferrada, entre otras²⁰, son investigadoras que, a mi modo de ver, centran su atención en las mujeres dentro de los espacios escolares, pero rompen con una visión uniforme sobre ellas.

A este respecto, Louise Archer ha querido destacar que las imágenes de *buena estudiante* y *buena chica* son elaboradas a partir de los discursos dominantes que idealizan las prácticas de determinadas grupos de mujeres. Dichas representaciones inciden en las prácticas que las niñas y jóvenes despliegan para aproximarse al ideal mencionado (Archer y Leathwood, 2007).

En un trabajo conjunto, Louise Archer, Anna Halsall y Sumi Hollingworth (2007) inciden en que la categoría *chicas* debe ser usada con cuidado, dado que puede ignorar las vidas de muchas mujeres, como las que pertenecen a minorías étnicas y/o a la clase trabajadora. A partir de sus investigaciones concluyen que las identidades y experiencias de las estudiantes de minorías étnicas y/o clase trabajadora, todavía permanecen silenciadas en las agendas políticas y pensamiento escolar dominante (Archer *et al.*, 2007).

En lo que concierne a Julie Bettie (2000), querría destacar que esta investigadora puso atención en el papel que jugaba el maquillaje y la moda utilizados por las chicas de clase trabajadora con las que realizó su trabajo de campo en Estados Unidos. Por un lado, el estilismo era empleado por los diferentes agentes del sistema educativo (como el profesorado y

²⁰ En julio de 2013 tuvo lugar el III Congreso Internacional de Etnografía y Educación en Madrid. Uno de los simposios llevó como título Etnografía de la escuela y la interseccional. En éste, que yo misma coordinaba, se presentaron interesantes trabajos etnográficos que analizaban desde una perspectiva interseccional la construcción de subjetividades en los espacios escolares. Los investigadores que expusieron fueron Ana Bárcenas, Joaquín Eguren, Begoña Leyra, Patricia López, M^a Adoración Martínez, Jadyn Murray, Laia Narciso, Antonia Olmos, Alejandro Paniagua, María Rubio y Sónsoles Sánchez Muros. Con proximidad se publicarán sus comunicaciones.

el propio alumnado) como una forma de etiquetaje y construcción de feminidades legitimadas/deslegitimadas en los espacios escolares. Por otro lado, Bettie muestra que las diferencias de capital económico y cultural afectaban directamente a la vida de las chicas, quienes generaban sus propios significados respecto a la clase social a través de otras categorías. De ese modo, la atención constante a la variedad de prendas y maquillaje era un camino hacia el reconocimiento de las desigualdades de clase:

Accusations of "acting white" obscured class at same time that they provided a way of talking about class difference between white middle-class preps and working-class Mexican-Americans, as well among Mexican-American students themselves. Likewise, the distinction between "good girls" and "bad girls" was wrongly perceived as about sexual morality, yet at the same time school-sanctioned femininity and dissident femininity were read as symbolic markers of class and race difference (Bettie, 2000: 28)²¹.

En cuanto al trabajo de Maribel Ponferrada, querría resaltar que esta investigadora hace hincapié en el peso de las relaciones personales entre los jóvenes para explicar su bienestar en las escuelas y sus trayectorias académicas. Señala que dichos vínculos están marcados por las categorías escolares de "buen/a mal/a alumno/a", que afectan de manera diferente a las estudiantes de clase trabajadora que a alumnos y alumnas de clase media. La consideración "alumno/a inmigrante" también influye a estos chicos y chicas, les dirige miradas problematizadoras, los señala y define (Ponferrada, 2008).

Además, la autora relaciona la exclusión social por cuestiones de género con la escolar (que legitima la jerarquía intelectual). Ponferrada (2009) critica los mecanismos de división por niveles llevados a cabo por el sistema educativo, dado que producen y refuerzan el aislamiento social y alienación de los jóvenes y no crean las condiciones para el bienestar emocional y éxito académicos de los que han sido seleccionados previamente.

Asimismo, considero imprescindible resaltar que la mirada interseccional sobre las desigualdades, que he procurado desarrollar en todo el texto, no sólo ha sido posible gracias a las aportaciones de Louise Archer, Julie Bettie o Maribel Ponferrada, sino también a través del pensamiento de autoras como bell hooks (2004 [1984]), Angela Davis (2004) o Chandra Tapadle Mohanty (2008). Sin estas autoras hubiera sido imposible conocer y comprender los trabajos de Bettie o Archer.

²¹ Douglas Foley (2010) resalta de manera clarividente, explicando el trabajo de Julie Bettie, que

Julie Bettie's (2003) feminist, poststructuralist discursive analysis of race, gender, and class articulations demonstrates how the school privileges a middle-class white "preppies" aesthetic style over the dress and make up style of working-class Mexican and white girls. She shows how preppie girls perform "good girl" and "good student" images, which enhances their upward mobility. Conversely, working-class girls who use allegedly "vulgar, tasteless" dress and make up are less likely to receive school sponsorship (Foley, 2010: 220).

Las siguientes palabras de bell hooks²² expresan con claridad su posición teórica y política al respecto y ayudan a comprender lo intrincado de las relaciones racistas, clasistas y patriarcales

El racismo abunda en la literatura de las feministas blancas, reforzando la supremacía blanca y negando la posibilidad de que las mujeres se vinculen políticamente atravesando las fronteras étnicas y raciales. El rechazo histórico de las feministas a prestar atención y a atacar las jerarquías raciales ha roto el vínculo entre raza y clase. Sin embargo, la estructura de clases en la sociedad estadounidense se ha formado a partir de la política racial de la supremacía blanca; sólo a través del análisis del racismo y de su función en la sociedad capitalista se puede obtener una comprensión completa de las relaciones de clase. La lucha de clases está unida de forma inseparable a la lucha para terminar con el racismo (2004 [1984]: 35).

Asimismo, mi atención hacia las cuestiones relacionadas con las construcciones de género son fruto de mi interés personal pero también de las características del trabajo de campo. En éste los docentes se han referido de forma constante a las alumnas que proceden de familias musulmanas y al uso del *hijab* para explicar las dificultades que entraña la atención a la diversidad en la escuela. A esto respecto, los trabajos de Ángeles Ramírez y Laura Mijares me han ayudado a comprender la complejidad que entraña esta cuestión.

Ángeles Ramírez (2011)²³ realiza un interesante análisis al poner en relación dos situaciones en las que las mujeres son obligadas a quitarse o a llevar el *hijab*. La primera se da en Europa, Ramírez indica que dicha imposición es fruto de la islamofobia, que lo utiliza para remarcar la diferencia cultural e inferioridad de los musulmanes. La segunda se produce en países en los que las mujeres son forzadas a llevarlo y cuya finalidad es establecer un control sobre ellas y visibilizar que éstas dependen jurídica y socialmente de los hombres.

Ante estas situaciones, Ramírez (2011) considera que desde el pensamiento crítico se puede caer en una doble trampa. Por un lado, nos advierte que identificar únicamente el pañuelo como una señal de identidad cultural puede generar la exotización y esencialización de determinados grupos sociales y, con ello, favorecer a determinadas élites de países como Arabia Saudí, Irán o Afganistán que legitiman su poder a través de la subordinación de las mujeres. La búsqueda de autenticidad, como se ha demostrado de forma prolija, es una construcción del poder poscolonial y capitalista pero también patriarcal. Por otro lado, prohibir el velo implica que las posiciones antimusulmanas y antimigración avancen y las prácticas patriarcales en contextos donde no predomina el Islam sean invisibilizadas. Por ello, la autora

²² El uso de las minúsculas tiene como finalidad respetar el modo en que esta autora firma sus libros.

²³ Recientemente ha publicado un libro titulado *La trampa del velo* (2011) en la Editorial Catarata.

insta a prestar atención tanto a las mujeres que deciden llevar el pañuelo como a aquellas no lo hacen, intentando no tropezar en el patriarcado pero tampoco en el racismo antimusulmán.

Laura Mijares y Ángeles Ramírez (2008) dan cuenta de la situación de la islamofobia en España y sus formas de expresión a través del género y el uso del pañuelo en las mujeres. Lo primero que apuntan es que la islamofobia es una forma específica de racismo y xenofobia, que necesita ser investigada históricamente. Asimismo, consideran que en la actualidad adquiere estructuras y lógicas específicas que precisan también ser desveladas. En el caso de España, lo “musulmán” tiene toda una historia de construcciones negativas, pero en el presente se produce un nuevo contexto de rechazo con la llegada de los trabajadores inmigrantes. La situación jurídica, laboral y social en la que el Estado y la sociedad les coloca les impide contar con las mismas oportunidades que la población autóctona, como la libertad de culto que la propia normativa española recoge.

A esto, indican Mijares y Ramírez (2008), hay que añadir que la islamofobia sitúa a las mujeres en el centro del debate. Esto ha llevado a algunos investigadores a hablar de *gendered islamophobia*, cuyas consecuencias son la revitalización de los discursos orientalistas y las imágenes de las mujeres como retrasadas, sumisas y objeto de salvación. Para el discurso islamóforo el pañuelo es símbolo de sumisión de las mujeres musulmanes y de un islamismo fundamentalista, que atenta contra las sociedades occidentales. Estas investigadoras, respecto a los debates en torno al pañuelo que usan las mujeres musulmanas, puntualizan con clarividencia:

No hay que olvidar, sin embargo, que éste es un asunto que se usa contra el Islam, pero también contra las mujeres que ven como su cuerpo es objeto de regulación jurídica, dentro y fuera de sus países de origen – y aquí incluimos a los países europeos, que son los países de origen de la mayoría de las musulmanas que viven en ellos [...] En el asunto del velo en España, se mezclan un conjunto de razones que ponen en relación asuntos como la enseñanza pública y privada-concertada con el papel de la religión en España, así como con el lugar que ocupan las mujeres en la construcción de los valores. No es solo una cuestión de estereotipos negativos, enraizados históricamente, sobre una comunidad en concreto. Juzgarlo en esos términos es, una vez más, legitimar los discursos de exclusión, al neutralizar y aligerar de responsabilidad el papel activo de las instituciones, leyes, intelectuales, académicos, opinión pública, que somos los que estamos construyendo (o no) la sociedad plural (Mijares y Ramírez, 2008: 133-134).

Diversos miembros del grupo EMIGRA, Silvia Carrasco, Jordi Pàmies y Maribel Ponferrada (2011) analizan las percepciones de los docentes en relación al Islam²⁴ y la “marroquinidad” y su asociación con las dificultades escolares de los estudiantes extranjeros procedentes de

²⁴ Este análisis forma parte de un trabajo en el que examinan y comparan las representaciones, por un lado, en torno al Islam y la “marroquinidad” en los centros escolares catalanes y, por otro, al español y la “mexicanidad” en las escuelas californianas.

Marruecos. Demuestran que en los centros escolares investigados la "marroquinidad" se percibe incompatible con el éxito académico y la integración, demandando a los chicos y chicas una pérdida de aquello que asocian como "propio" (que es, a su vez, una construcción social) de su origen. Por el contrario, sus trabajos empíricos han demostrado que los estudiantes que provienen de Marruecos y obtienen mejores calificaciones y se identifican en mayor medida con la escuela son aquellos que mantienen o han reelaborado una identidad específica positiva.

Retomando la necesidad de analizar las relaciones desigualitarias marcadas por diferencias de género, "raza", etnia y clase social, también se me planteaba la importancia de atender las situaciones de jerarquía marcadas por las diferencias de edad. En este sentido, las obras de dos investigadores localizados en México, como Gonzalo Saraví o Rossana Reguillo, me han ayudado a mirar con más detenimiento y ahínco los estudios sociales y culturales centrados en la vida de los jóvenes.

Especialmente, ha incidido sobre mi trayectoria la investigación de Saraví (2009), que trabaja la transición a la edad adulta por parte de la población joven en México, entendiendo la juventud como un proceso de transformación personal y profesional. Los chicos y chicas con los que indaga viven (1) en el marco de una sociabilidad urbana definida por la desigualdad, (2) en el seno de procesos de migración internacional a edades tempranas y de manera clandestina, (3) en un sistema educativo que cuenta con escasos recursos y un alto porcentaje de fracaso y abandono, (4) en situaciones familiares complicadas y (5) en mercado laboral extremadamente precarizado. Dichos jóvenes, además, experimentan procesos de "desubjetivación", que el autor define como pérdida de control sobre la propia vida, lo que afecta directamente a la imagen que el sujeto construye de sí mismo y a su capacidad de acción (Saraví, 2009).

Respecto a la importancia de atender a las situaciones vividas por los jóvenes, el trabajo de Avary Carhill, Carola Suárez-Orozco y Mariela Páez (2008) me ha ayudado a comprender que los modelos teóricos de aprendizaje de una segunda lengua deberían atender al rol que los adolescentes tienen a la hora de construir su contexto de comunicación, a diferencia de los modos desplegados por los niños que se encuentran en primaria.

Esta investigación y las de los grupos MIRCO y Reçerca en Cultura i Educació señalan que la diferencia entre la lengua materna y la vehicular de la escuela no es el único factor en el aprendizaje de la última. De hecho, hay otros elementos igualmente significativos: las relaciones que establecen con los iguales en función de la edad, las metodologías de enseñanza y el reconocimiento de las lenguas de origen en las aulas.

Suárez-Orozco, Marcelo Suárez-Orozco e Irina Todorova (2008) destacan que la experiencia escolar de los jóvenes sobrepasa lo meramente académico. La escuela se convierte

en un espacio de posibilidad de relaciones con los iguales, lo cual afecta a sus vivencias en los centros educativos y trayectorias formativas.

Aunque suponga un cambio brusco en la narración, querría resaltar que la analogía entre déficit y sistema educativo de origen de los jóvenes inmigrantes implicaría necesariamente a un trabajo comparativo que reconstruyera o matizara algunos de estos discursos. En este sentido, Luca Giliberti (2010), ha desarrollado una etnografía multisituada en escuelas de la periferia Barcelona y de República Dominicana, dado que su principal objetivo es el análisis de los procesos de escolarización de los jóvenes de este origen en los centros educativos catalanes.

En el informe elaborado por Miquel Àngel Alegre, Ricard Benito y Sheila González (2008) sobre las Aules d'Acollida señalan

malgrat l'existència de tendències compartides en el rendiment acadèmic del conjunt de l'alumnat estranger d'una determinada procedència, s'observen determinades variacions, com les esmentades respecte a l'alumnat llatinoamericà en l'IES W i l'alumnat africà en l'IES X, que apunten que l'organització de l'atenció a la diversitat pot tenir efectes sobre el rendiment de l'alumnat estranger, especialment entre els col·lectius que procedeixen de sistemes educatius menys exigents a Catalunya.

Si bé l'alumnat procedent de l'Europa de l'Est -i en alguns casos de l'Àsia- es desenvolupa amb facilitat en qualsevol context escolar i en qualsevol estructura organitzativa gràcies al seu bon bagatge educatiu, els seus hàbits d'estudi i les seves expectatives acadèmiques; l'alumnat africà i, sovint, l'alumnat procedent de l'Amèrica Llatina acusen de forma més intensa l'adequació o inadequació de l'atenció a la diversitat. Caldria, doncs, articular estratègies que no frenin el desenvolupament d'aquells alumnes estrangers amb una formació prèvia que facilita la seva promoció en l'educació secundària obligatòria i, alhora, que acceleri l'aprenentatge d'aquells altres alumnes estrangers amb majors dèficits per tal que superin amb èxit aquesta etapa educativa (Alegre *et al.*, 2008: 78).

Si bien coincido con muchas de las conclusiones de este informe (como podrá verse en diversos capítulos de la tesis) e incluso con esta cita en la que reconozco la influencia de las formas de estructuración pedagógica de la diversidad en las calificaciones académicas del alumnado extranjero. Considero que su discurso puede producir imágenes (que el profesorado también utiliza) generalizantes, deficitarias y *jerarquizantes* sobre los sistemas educativos de procedencia de los niños y niñas extranjeros. Esta situación impide ver particularidades y puede desviar la atención de las problemáticas de la propia organización escolar de la sociedad de acogida.

Respecto a las semejanzas y divergencias entre sistemas educativos, Kathryn M. Anderson-Levitt en *Local Meanings, Global Schooling. Anthropology and World Culture Theory* (2003) compila una serie de textos con los que pretende matizar las ideas difundidas por los autores de la World Culture Theory. Éstos indican que los sistemas educativos tienen fuertes similitudes entre sí, las cuales están relacionadas con la configuración de los estados nación modernos (lo cual también afecta a otras instituciones).

Andersson-Levitt (2003) señala que la búsqueda de similitudes y diferencias está relacionada con el grado de abstracción en el análisis. En el libro que edita, los autores desarrollan casos de estudio para saber qué está ocurriendo en las escuelas y en los diferentes ministerios de educación de distintos países en relación a las propuestas de las agencias internacionales para organizar sus órganos educativos. Demuestran que los profesores y los actores locales se resisten, en ocasiones, a determinadas imposiciones y siempre se apropian de las mismas. Aún así, Kathryn M. Anderson-Levitt (2003) reconoce que antropólogos y antropólogas debemos tener en cuenta el impacto de las políticas globales en los contextos locales.

Al hilo de estos estudios, los equipos de investigación que coordinan Silvia Carrasco y Margaret Gibson en Cataluña y California respectivamente también han desarrollado un trabajo comparativo entre sus sistemas educativos. Éstos emplean estrategias de organización diferentes (como, por ejemplo, el tamaño de las aulas o la duración de la educación secundaria y preescolar) pero producen formas de desigualdad semejantes en lo que se refiere a la inclusión y excelencia académica de los alumnos y alumnas inmigrantes de ambos territorios (Carrasco y Gibson, 2010).

Aunque las formas de operar sean distintas, ambos sistemas educativos acaban generando los mismos perjuicios: silenciamiento y alienación del alumnado extranjero, esencialismo en las prácticas de atención a la diversidad cultural, jerarquías en las lenguas de los estudiantes inmigrantes, procesos meritocráticos que inhiben de responsabilidades a la escuela (y además favorecen a los estudiantes autóctonos de las clases medias y medias altas) e itinerarios diferenciados con repercusiones directas en el acceso al mercado laboral (Carrasco y Gibson, 2010).

vi.

LA ESCUELA, SU CRISIS Y LAS AULAS DE ENLACE

A pesar de comprender las consecuencias nefastas de la segregación inter e intraescolar y de los procesos de esencialización o deslegitimación del origen de los estudiantes extranjeros, en mi trabajo se revelaba imprescindible comprender las razones de la satisfacción que el profesorado y el alumnado expresaban respecto a su día a día en las Aulas de Enlace. Este hecho, que constataron también otras investigaciones (Del Olmo, 2009; Pérez Milans, 2007; García Fernández *et al.*, 2009), no tenía que conllevar únicamente cuestionar el papel del programa. A mi modo de ver, era imprescindible mirar al afuera del dispositivo y preguntar por

las percepciones que los profesores y el alumnos tenían sobre las aulas de referencia y a los primeros sobre la situación del sistema educativo.

Para poder profundizar en estas cuestiones, han sido indispensables las obras de François Dubet (2008 y 2010) y Danilo Martuccelli (1998) y de Silvia Duschatzky, Cristina Corea y Diego Sztulwark (Corea y Duschatzky, 2008; Duschatzky y Sztulwark, 2012).

François Dubet (2008 y 2010) señala que la escuela, como un organismo que ha participado de la modernidad, se encuentra a día de hoy en una situación de declive. Explica que el deterioro del programa institucional se debe a factores externos e internos. Los últimos son, entre otros, la reivindicación de la profesionalización por parte de los propios docentes y de sus sindicatos o el cambio en la concepción de la infancia, que es fruto de una demanda de determinados sectores dentro de la clase media, de los que los docentes también pueden formar parte.

Dubet (2010) indica que, a día de hoy, hay un proceso de “desacralización” de las instituciones, lo que no significa que no haya valores, sino una desidentificación con una serie de principios que las rigen.

En la actualidad, el sistema educativo tiene más legitimidad por su utilidad que por sus valores, ya que se le demanda constantemente formación para el acceso al mercado laboral. Se ha creado un mercado dentro de la escuela pública y las familias han desarrollado un utilitarismo, que desaprueban pero del que participan. El programa institucional quiere imponerse sobre los sujetos, pero debe responder a las demandas de la economía y las familias. Además, la escuela ha sido irrumpida por los problemas sociales (de los que antes estaba exenta pero ahora la invaden) y las culturas juveniles (Dubet, 2010).

En relación a estos planteamientos, Cristina Corea y Silvia Duschatzky (2008) consideran que la escuela se encuentra en un estado de destitución. Para las autoras, esto no significa inexistencia o desaparición, sino pérdida de eficacia simbólica (es decir, de la posibilidad de constituir a un sujeto en relación a unas normas y valores que rigen la vida social). Además, la institución no ha generado empíricamente lo que proclama, ya que ha formado a sujetos pero no todos participan de la misma manera en la vida pública, no ha distribuido de forma equitativa los bienes culturales y ha generado exclusiones, disciplinamiento y homogeneización (Corea y Duschatzky, 2008). La situación de destitución no tiene que vivirse como un fin, sino como un escenario complejo en el que desarrollar estrategias de invención.

Silvia Duschatzky y Diego Sztulwark (2011) completan estos planteamientos al indicar que lo que realmente prevalece es una idea de lo que debe ser: aquello que no es lo que debe ser es constantemente negado. Para Duschatzky y Sztulwark (2011) pensar en las carencias impide ver las multiplicidades en tensión. Éstas, según los autores, se presentan de diversas

formas, como es el caso de lo no (propriadamente) escolar en lo que se concibe como tal.

A través de los discursos y prácticas de los docentes y estudiantes con los que he trabajado he podido situar y comprender el Aula de Enlace en el marco de una institución que vive un momento de declive, como explicaré con mayor detalle en el Capítulo VI.

Para finalizar este apartado querría señalar que el análisis de los anteriores autores hubiera sido imposible llevarlo a cabo sin las contribuciones de Julia Varela, que relaciona las diferentes propuestas pedagógicas (que encierra, a su vez, las reformas educativas), la producción de subjetividades y los contextos históricos:

... el objetivo de este trabajo, dentro del campo de la educación, es el de destacar la complejidad de las relaciones que se entretienen entre diversas formas de ejercer el poder, la formación de conocimiento y formas específicas de subjetivación (Varela, 2003: 127).

Esta autora indaga las bases conceptuales de las diferentes reformas escolares acometidas en España. Explica dichas reformas en relación, por un lado, a la posición social e imaginarios de sus ideólogos (atendiendo a las luchas dentro de la clase media) y, por otro, al contexto político, socioeconómico e histórico.

A este respecto, Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría (1991) critican la LOGSE por su universalización de conceptos y ocultamiento de intereses de clase. Afirman que las relaciones de poder tienen impacto sobre la organización y definición de los conocimientos legitimados y las tecnologías que los gobiernan. En la siguiente cita, Varela explica el tipo de subjetividad que la LOGSE pretende construir y la "fracción" dentro de la clase media que apostaba por ella hace más de dos décadas:

Podemos pues preguntarnos qué tipo de identidad se pretende construir. La respuesta apuntaría hacia una "personalidad" creativa, flexible, adaptable, "crítica" pero no conflictiva, comunicativa, sensible y polivalente. Estas cualidades parecen avenirse bien con los esquemas valorativos y perceptivos de nuevos grupos sociales en ascenso, las denominadas por algunos sociólogos como nuevas clases medias cuyos miembros, procedentes en su mayoría de fracciones de la burguesía con capital cultural buscarían la promoción social a través de toda una serie de nuevas profesiones semi-intelectuales y semi-artísticas (publicidad, periodismo, nuevas especialidades de la psicología y de la pedagogía, diseñadores, asesores de imagen, animadores culturales, especialistas en expresión corporal, dietética, estética y moda...) para las cuales las cualidades antes mencionadas son de gran importancia. En estas nuevas profesiones se "rentabilizan" también los buenos modales, el buen gusto, la imagen corporal, en suma, la buena presentación y representación, que reenvían y refuerzan el capital cultural heredado.

En definitiva la LOGSE presenta por tanto como valores universales valores ligados fundamentalmente a nuevos grupos sociales en lucha por la hegemonía social, lo que pone de manifiesto el interés existente entre las diferentes fracciones de la clase media por legitimar sus formas de percibir el mundo y sus estilos a través de la "escuela" (Varela, 1991: 69-70).

Julia Varela enfatiza, en diversos artículos y libros (1991, 2003, 2007), el papel que ha jugado la LOGSE en la implantación de un determinado modelo de escuela. Pero también resalta el entramado de relaciones y luchas que tuvieron como resultado la implantación de esta propuesta pedagógica (frente a otras) y las circunstancias histórico-político-económicas en las que se instituyó dicha reforma escolar.

En este sentido, es imprescindible la lectura de *Las reformas educativas a debate (1982-2006)* (2003), ya que Varela entrevista a distintos investigadores, como José Gimeno Sacristán y Jurjo Torres, que formaron parte de los primeros grupos de trabajo llamados a definir la estructura escolar que la LOGSE generaría. Éstos explican que los esfuerzos iniciales no dieron los frutos que esperaban y critican la deriva que fue tomando finalmente dicha ley y su proceso de definición.

Los planteamientos de Julia Varela también han sido fundamentales en el examen de las normativas reguladoras de las Aulas de Enlace, las medidas de compensatoria y los planteamientos de los que parte *Aulas de Enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación* (Boyano *et al.*, 2006); es decir, han sido elementales en la elaboración del Capítulo I. Además, como podrá verse, las nociones de Varela van conduciendo, presentando y contextualizando los conceptos trabajados en el siguiente apartado.

vii.

EXPERIENCIAS, SUBJETIVIDADES, IDENTIDADES Y RELACIONES SOCIALES

Los chicos y chicas elaboran una imagen de sí mismos en función de las distintas configuraciones sociales de las que forman parte. La escuela, como institución productora de titulaciones y espacio de relaciones cotidianas que los agentes construyen en su seno, tiene un papel fundamental en cómo los jóvenes se ven a sí mismos, se sienten o imaginan su futuro. A la hora de comprender las experiencias cotidianas de los últimos es imprescindible atender a la dimensión escolar en sus vidas, a los sentidos que dan a ésta y en relación con otras. Un aspecto que los anteriores trabajos también tienen en cuenta. Sin embargo, los autores de los que hablaré a continuación ofrecen definiciones sobre las experiencias, identidades, relaciones y, sobre todo, las subjetividades que han dado claridad a mis ideas.

En el presente trabajo, he pretendido comprender el papel de la escuela, o concretamente del Aula de Enlace (pero sin reducirla a ella, ya que sus vidas extralimitan dicha influencia), en la construcción de las subjetividades de los chicos y chicas. Considero imprescindible tener presente que los jóvenes inmigrantes van conformando sus subjetividades en relación a unas políticas y prácticas educativas que los definen como diferentes y con

necesidad de ser compensados. Respecto a esta idea, empíricamente sólo he conseguido dar pinceladas, pero sigue siendo un objetivo que esperaría alcanzar con mayor rotundidad en futuras investigaciones.

En esta tesis no he dedicado ningún capítulo específico a las experiencias, subjetividades, identidades y relaciones. Son cuestiones que atraviesan todos los apartados y cuyos significados y diferencias me facilitaron los planteamientos de Avtar Brah.

Brah (1994 y 2011) ha desarrollado una interesante crítica al llamado "feminismo occidental", "característico" de mujeres blancas, de clase media y provenientes de países occidentales. Entre sus objetivos se encuentra desmontar uno de los principales planteamientos de la perspectiva mencionada: la universalidad de las relaciones de género como la más importante forma de discriminación de todas las mujeres. Profundiza en el estudio de la construcción de las identidades en los intersticios de las relaciones de opresión entrecruzadas, por cuestiones de género, "raza", clase, sexualidad y etnia. En el seno de dichas grietas, los espacios de dominación pueden ser convertidos en lugares de transformación personal y colectiva (Brah, 1994 y 2011).

Para desarrollar estas propuestas, Brah (1994 y 2011) trabaja por explicar las diferencias entre los conceptos de relación social, experiencia, identidad y subjetividad. Define las experiencias como un proceso de significación e interpretación de nuestras vivencias personales y colectivas, en el seno de las relaciones de género, clase, "raza", etnicidad y sexualidad, que están articuladas entre sí. Comprende la subjetividad como el espacio que dota de sentido a nuestra interacción con el mundo, conformada de vivencias, emociones y deseos. La identidad, como expresión de la subjetividad, se encuentra en constante transformación pero en una persistente búsqueda de coherencia, estabilidad y continuidad. Relaciones, experiencias, identidades y subjetividades se constituyen al trasluz de circunstancias particulares, sociales e históricas y se mantienen en una incesante dialéctica, (Brah, 1994 y 2011).

François Dubet y Danilo Martuccelli (1998) explican los conceptos de subjetividad y experiencia pero atendiendo a las instituciones escolares. Señalan que la burocracia conserva su influencia pero que la escuela ya no funciona como una institución, dada su diversificación y fraccionamiento (como he explicado en los anteriores apartados). Para ello Dubet define las instituciones como aquellas configuraciones sociales que

Inscriben un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos, porque <<institucionalizan>> valores, símbolos, porque <<instituyen>> una naturaleza social en la naturaleza <<natural>> de los individuos. Según esta acepción, la noción de institución no designa solamente un tipo de aparato o de organización, sino que también caracteriza un tipo específico de socialización (Dubet, 2008: 217-218).

Ante estos cambios, Dubet y Martuccelli (1998) señalan que los estudiantes elaboran sus propias vivencias combinando diferentes lógicas de acción, que el propio sistema educativo estructura. Los jóvenes interiorizan la obligación, utilidad y posibilidad de realizarse a través del trabajo formativo por la influencia de los docentes y la familia. Sin embargo, el vínculo subjetivo que las personas mantienen con la escuela se va transformando. Las experiencias (es decir, cómo los sujetos captan, articulan, significan y componen las distintas estructuras y prácticas que rigen la organización educativa) van cambiando a lo largo del tiempo, porque los alumnos y alumnas crecen, su posición en el sistema se modifica y las exigencias varían conforme los cursos avanzan (Dubet y Martuccelli, 1998).

Otra de las aportaciones fundamentales de cara al uso del concepto de subjetividad, es un artículo firmado por Jean Lave, Paul Duguid, Nadine Fernandez y Erick Axel (1992). Analizan las principales contribuciones y problemas del CCCS (Centre of Contemporary Cultural Studies) en sus estudios dirigidos a comprender cómo se construían las diversas identidades de clase trabajadora. Paul Willis, investigador del CCCS, dirigió sus indagaciones hacia la producción de subjetividades de jóvenes varones de clase trabajadora. Gracias a este trabajo he podido incorporar la importancia de atender a la relación entre subjetividad y estructura en términos dialécticos, socio históricos y basados en la práctica social.

A lo largo de mi trabajo siempre me he planteado que la atención a las trayectorias, experiencias y subjetividades en los espacios escolares precisaba necesariamente estudiar las estrategias de los jóvenes inmigrantes para apropiarse de las diferentes situaciones en las que se veían envueltos. Éstas, en muchas ocasiones, iban dirigidas a alcanzar sus propios intereses académicos y a conseguir bienestar ante el miedo que les ocasionaba la salida de las Aulas de Enlace y la entrada a los grupos de referencia. Además, a pesar del confort que decían sentir con el profesorado del Aula de Enlace, también desplegaban distintas prácticas que contestaban la autoridad de los últimos (aunque no se tratara de una oposición frontal, organizada y bajo una identidad colectiva).

En el transcurso de la etnografía he ido afinando el uso de los conceptos de resistencia y apropiación para comprender, por un lado, las relaciones que los agentes mantenían entre sí y sus experiencias en el seno de las Aulas de Enlace y, por otro, para entender la construcción de subjetividades.

En este sentido, uno de los autores claves en mi estudio ha sido Michel De Certeau. De Certeau (1995) realiza un interesante análisis sobre la presencia de la población extranjera en Francia en los años 70. Indica que los inmigrantes sufren de una fuerte estigmatización en la sociedad de acogida pero desarrollan una serie de prácticas ante las imposiciones en las que se ven envueltos.

...la adaptación se impone con mayor violencia sobre los grupos minoritarios. Implica ajustes más rápidos y una selección necesaria en los modos de pertenencia [...] Estos puntos corresponden a un esfuerzo o una interiorización de lo específico bajo la influencia de estímulos o de presiones de la adaptación a un paisaje social diferente... (De Certau, 1995: 208).

Sin embargo, este autor indica que no se trata de una adaptación sin más, sino que conlleva la reutilización del orden impuesto por parte de estos actores sociales a través de sus propias tácticas, recalcando la no pasividad en esa aclimatación. Estos grupos minoritarios y minorizados se apropian, cambian, mejoran situaciones que les son impuestas, rechazando una identidad que les viene del exterior, reivindicando el derecho a ser ellos mismos y construir sus propias trayectorias dentro de la diversidad (De Certau, 1995). Una cuestión que será plasmada en el Capítulo VI, atendiendo no sólo al alumnado sino también al profesorado de las Aulas de Enlace.

En la elaboración del Capítulo VI también he hecho uso de la obra de James Scott²⁵ (2000) para explicar el significado de determinados comportamientos, como las mofas, quejas o malas contestaciones del alumnado hacia el profesorado. Una obra que, por otra parte, ha recibido diversas críticas, como las planteadas John Gledhill (2000) en *El Poder y sus Disfraces*.

En este sentido, Gledhill (2000) considera que Scott se equivoca al presuponer que los subalternos poseen una esfera de vida social autónoma de las relaciones de dominación. Por ello, señala que es imprescindible estudiar cómo las elites en muchas ocasiones se apropian de discursos de oposición de los sectores subalternos. E indica que Scott comete errores al no ver que las prácticas de resistencia que atribuye a los últimos no tienen porque conllevar necesariamente una transformación de la estructura desigualitaria. A mi modo de ver, el cuestionamiento más profundo de Gledhill a Scott se da cuando éste reduce las relaciones de poder a una división entre dominados y dominantes. El primero estima esto como desacertado por las siguientes razones: (1) bajo esta dicotomía se eliminan las propias diferencias entre los grupos subalternos, ya que no todos vivieron las mismas formas de explotación e incluso puede haber dominación de unos hacia otros y (2) un mismo grupo no es homogéneo, hay jerarquías y no todos poseen una conciencia uniforme.

Las siguientes aportaciones también han sido fundamentales de cara al análisis de determinadas prácticas y al uso del concepto de resistencia. Aunque no las cite en el grueso de la tesis su lectura me ha ayudado a elaborar las conclusiones.

²⁵ Beltran Roca (2008) se apoya y matiza las ideas de James Scott a la hora de llevar a cabo el análisis de una huelga de limpiadoras en una universidad de Sevilla. El caso empleado por Roca y la relación que establece con las nociones planteadas por Scott, y otros autores, ayuda a comprender los planteamientos básicos de este último y la complejidad de las formas de acción desplegadas por un grupo de mujeres que han contravenido todo lo que se esperaba de ellas y se han convertido en protagonistas de una lucha ante fuerzas muy dominantes.

En este sentido, Sherry Ortner (1995) explica la dificultad de definir qué es resistencia y la escasez y debilidad de los estudios etnográficos centrados en éstas, dado que no han puesto interés en las políticas de dominación dentro de los grupos y en la subjetividad (expectativas, intenciones, miedos) de las personas que los componen.

Ortner (1995) afirma que, además, el estudio de la resistencia es complicado ya que hay fuertes ambigüedades y ambivalencias en las relaciones que establecen los que ocupan las posiciones dominadas y las dominantes. Para la autora la resistencia puede comprenderse como algo más que una oposición y ser pensada como un acto creativo y transformador, siempre que se atienda a la multiplicidad de proyectos (que se retroalimentan y confrontan) en los que un ser humano puede estar comprometido.

Respecto a la relación entre resistencia y creatividad, Néstor García Canclini (2010) considera que la actividad creadora y transformadora es aquella que utiliza tácticas y estrategias diferentes a las que hegemonizan el mundo. Asegura que la censura actúa sobre el arte cuando éste intranquiliza al orden social, cuando es indeterminado e indecible.

Los artistas contribuyen a modificar el mapa de lo perceptible y lo pensable, pueden suscitar nuevas experiencias, pero no hay razón para que modos heterogéneos de sensorialidad desemboquen en una comprensión del sentido capaz de movilizar decisiones transformadoras. No hay pasaje mecánico de la visión del espectáculo a la comprensión de la sociedad y de allí a políticas de cambio. En esta zona de incertidumbre, el arte es apto, más que para acciones directas, para sugerir la potencia de lo que está en suspenso. O suspendido (García Canclini, 2010:30).

Hasta aquí he ido resaltando autores claves y conceptos esenciales desarrollados en mi estudio. Son las principales referencias teóricas. Sin embargo, a lo largo de las páginas que componen esta tesis aparecen otros pensadores igualmente significativos y necesarios en la construcción de las nociones analizadas y conclusiones esgrimidas.

Apuntes metodológicos y dilemas éticos

i.
TRABAJO DE CAMPO: FINALIDADES, AVANCES Y CAMBIOS DE INVESTIGACIÓN²⁶

Antes de explicar mi trayectoria en el trabajo de campo (que ha dado lugar a esta tesis), querría señalar que dicha investigación ha sido posible al ser beneficiaria de una Beca JAE – Predoctoral en el Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y en el seno de los proyectos de investigación “Estrategias de Participación social y Prevención del racismo en las escuelas (I y II)”²⁷⁻²⁸.

Desarrollé el trabajo de campo mencionado en dos Aulas de Enlace diferentes. Con ello, lo que pretendía era ampliar mi marco interpretativo sobre los significados de la implantación de dicho programa en el campo educativo.

Ambas Aulas de Enlace escolarizaban (utilizo el pasado porque las dos han desaparecido) estudiantes en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, es decir, a chicos y chicas entre 12 y 16 años de edad. Cada una se encontraba ubicada en dos centros educativos diferentes, uno de carácter público y otro concertado. El primero, al que he llamado IES Cantueña, está ubicado en la localidad de Parla, que es una pequeña ciudad en el área metropolitana de Madrid, y el segundo en Madrid capital, concretamente en el distrito de Latina. A este último lo he llamado Colegio Mica. Los dos nombres son ficticios, como los empleados para referirme a estudiantes, profesores y otros agentes educativos, para mantener su privacidad.

Centrar el trabajo en una escuela pública y en otra concertada me permitía comparar dos formas de organización diferentes del programa, que venía dada, en un principio, por los siguientes elementos: a) la cantidad de profesorado con la que contaba un espacio y otro era diferente en la etapa secundaria (en la pública había dos tutores/as y en la concertada sólo uno/a) y b) la gestión económica del recurso. En el Capítulo III explicaré con mayor detalle las diferencias en la disposición del Aula de Enlace del Colegio Mica y la del IES Cantueña.

Al mismo tiempo, conforme me introduje como observadora, pude comprobar la existencia de otros factores que influyeron en estas maneras de ordenación disímiles y cuya presencia sobrepasaba la dicotomía pública-concertada mencionada.

²⁶ En la elaboración de esta tesis y, concretamente, en este capítulo ha sido fundamental la lectura de los siguientes textos: Del Olmo (2008), Monge (2008), Scheper – Hughes (1994), Rabinow (1992), Abu – Lughod (1991) y Belauteguigoitia (1991). En dos artículos (Cucalón, 2010 y 2011) recojo las aportaciones de estos autores y su influencia en mi investigación. Considero imprescindible citarlos en esta nota al pie, ya que sus contribuciones han guiado este apartado, la redacción de la tesis y el propio trabajo de campo.

²⁷ Su código de identificación es FFI2009-08762.

²⁸ Ambos coordinados por Margarita del Olmo. La web de los proyectos es <http://www.proyectos.cchs.csic.es/integracion/>.

En este sentido, cada vez ocupaba más importancia, por un lado, el ideario del centro (especialmente de los equipos directivos y/o de orientación de los que dependía este dispositivo) y su punto de vista respecto al lugar e importancia que estas clases ocupan en las respectivas escuelas y, por otro, el papel que jugaban las prácticas de enseñanza/aprendizaje desplegadas por cada uno/a de los/as docentes responsables de estos grupos. Sin embargo, a pesar de todas las divergencias mencionadas, es necesario señalar la existencia de una serie de semejanzas en cuanto al significado del programa en ambos centros educativos y su papel en la inclusión del alumnado extranjero (esta cuestión es la que ocupa la mayor parte de las páginas que componen este trabajo y le dan su principal sentido).

La investigación ha sido llevada a cabo durante los cursos escolares 2008-09, 2009-10 y 2010-2011. Sin embargo, no he indagado en los dos centros durante los tres periodos. En el curso 2008-09 sí combiné las observaciones y entrevistas en ambos. En el 2009-10 sólo en el Colegio Mica y en 2010-11 en el IES Cantueña. Durante 2009-10 no hice trabajo de campo en el IES Cantueña porque pensé que era mejor centrarme en una sola escuela y observar en las aulas de referencia de los ex alumnos y alumnas del Aula de Enlace del Colegio Mica. Por cuestiones de tiempo consideraba que era imposible compaginar observaciones en las Aulas de Enlace y de referencia de los dos centros educativos. Sin embargo, en el curso 2009-10 no llegué a completar un estudio tan exhaustivo como esperaba. Intenté volver en el 2010-11 a dicho centro para retomar el trabajo emprendido. Pero no fue posible (como explicaré en el epígrafe III de este capítulo) y finalicé las indagaciones en el IES Cantueña. En cada una de estas etapas los objetivos de análisis que me fui marcando fueron diferentes.

En el curso 2008-09 quise conocer: a) las prácticas pedagógicas que regían ambas Aulas de Enlace y las semejanzas y diferencias en su gestión; b) los discursos de los docentes en cuanto a la implantación de este dispositivo y su visión de cara al alumnado inmigrante/extranjero; c) la valoración de las Aulas de Enlace por parte de los estudiantes escolarizados en éstas, sus expectativas de futuro, sus itinerarios académicos antes de llegar a Madrid y las relaciones que mantenían entre sí y con su profesorado.

Esta primera aproximación constituyó el grueso de mi trabajo de campo, basado principalmente en la observación participante. Me interesaba aproximarme al profesorado, a sus prácticas y discursos pero me parecía fundamental, dados mis objetivos, tomar contacto con los estudiantes, entablar relaciones que me permitieran conocer sus experiencias, sus expectativas, los procesos de negociación y conflicto con sus profesores y compañeros; es decir, su agencia en el nuevo marco escolar al que se incorporaban. También querría resaltar que el hecho de compartir la cotidianidad de las clases me permitía alcanzar una de las finalidades últimas de

mis indagaciones: averiguar los itinerarios formativos una vez habían abandonado las Aulas de Enlace.

Finalmente, rastree datos estadísticos referentes a la presencia de alumnado inmigrante según etapa de escolarización en el distrito de Latina. Esto me permitió visibilizar que los estudiantes extranjeros se encontraban infrarrepresentados en los estudios de bachillerato, mientras en PCPI²⁹ estaban por encima de la media (Cucalón, 2012). Dicha situación podía conllevar un acceso diferencial a la enseñanza y, con ello, al mundo laboral, en una sociedad marcada por el mercado de las titulaciones.

En el segundo curso escolar, 2009-2010, realicé un pequeño seguimiento de los estudiantes que habían estado escolarizados en el Aula de Enlace del Colegio Mica. Lo hice asistiendo con cierta frecuencia al centro educativo, manteniendo conversaciones informales con algunos de los ex – alumnos y alumnas del Aula de Enlace (con los que había tenido contacto) y observando uno de los grupos de referencia en el que ya habían sido incorporados a tiempo completo antiguos estudiantes del programa que yo conocía. Me parecía importante, y los responsables del Aula de Enlace también lo consideraban así, indagar cómo se había producido su proceso de entrada, cómo se relacionaban con otros compañeros y docentes y las notas que obtenían.

En el tercer y último periodo (2010-11) pude completar y finalizar mi estudio empírico tratando de reconstruir las historias escolares de algunos de los estudiantes del IES Cantueña. A través de entrevistas en profundidad, pretendía indagar cómo recordaban su llegada al centro y su paso por el Aula de Enlace, cómo habían vivido su entrada en el grupo de referencia y cuál había sido su recorrido posterior, qué dificultades y facilidades habían encontrado, cuáles eran sus expectativas vitales, no sólo a nivel formativo sino de cualquier otro tipo (por ejemplo, si deseaban quedarse en España, volver a su país de origen o ir a otros lugares). También cómo había sido su trayectoria escolar previa a la llegada a Madrid, qué hacían al salir del instituto, qué amistades habían labrado, qué expectativas pensaban que tenían sus padres para ellos y ellas y qué contacto mantenían con las personas que se habían quedado en el lugar del que habían migrado.

Esta parte del trabajo de campo estuvo centrada en el antiguo alumnado del Aula de Enlace del IES Cantueña y en sus reflexiones para explicar sus vivencias. En este caso, las

²⁹ PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) va dirigido a los alumnos de mayores de 16 años que no han obtenido el título de Secundaria. La realización de este programa no implica necesariamente la obtención de dicha titulación, sólo se hará efectiva cursando materias complementarias. Normativa Comunidad de Madrid: Orden 1797/2008, de 7 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se regulan la ordenación académica y la organización de los programas de cualificación profesional inicial que se imparten en centros educativos de la Comunidad de Madrid. Ver en http://www.madrid.org/fp/ense_pcpi/pcpi_caracteristicas.htm.

interpretaciones de los chicos y chicas acerca de sus experiencias y el papel que la escuela jugaba en sus vidas rebasaron mis categorías previas.

Este último periodo también estuvo marcado por la realización de un trabajo de campo que me ayudara a comprender la lógica pedagógica que cimentó y rige las Aulas de Enlace, los diferentes agentes que han intercedido en la configuración de dicho programa y su situación actual dadas las distintas acciones desarrolladas por la Consejería de Educación³⁰ de cara al recorte presupuestario. Para ello, busqué las diversas normativas que las guían, los cambios desarrollados en éstas desde su implantación y el marco más amplio en el que se encontraban inscritas (como son las medidas de educación compensatoria)³¹. A lo largo de los años también he recogido datos cuantitativos sobre Aulas de Enlace, alumnado escolarizado y titularidad de los centros educativos que contaban con el dispositivo.

El desarrollo de un trabajo de campo a lo largo de varios cursos escolares me ha llevado también a ver cambios en mis intereses, ya que me he ido replanteando durante todo el proceso las ideas de las que partí.

Además, al escuchar las entrevistas y transcribirlas he ido observando errores en la formulación de las preguntas. En ocasiones, las he percibido poco acordes al discurso del entrevistado. Ahora me hubiera gustado que estuvieran menos sujetas al guión que llevaba marcado. La vergüenza que sentía en el trabajo de campo ante determinadas situaciones o al formular cuestiones que veía comprometidas están plasmadas en algunos titubeos que recogen el diario de campo y las grabaciones. El preguntar, o el no hacerlo, era consecuencia de una percepción, que quizá no era la de las personas investigadas; es decir, es posible que no vieran mis planteamientos de una manera tan entrometida como yo consideraba.

En el Anexo 1 recojo los guiones de entrevista y en las notas al pie o en el propio cuerpo del documento muestro los objetivos que me fui marcando a lo largo del trabajo de campo. Los

³⁰ A lo largo del trabajo voy a referirme a dicho organismo como Consejería de Educación, aunque su nombre actual (en agosto de 2013) sea Consejería de Educación, Juventud y Deporte. El hecho de designarla como Consejería de Educación es por los últimos y constantes cambios a su denominación y atribuciones, aunque Educación sigue manteniéndose a pesar de las reestructuraciones. En septiembre de 2012, varió de Consejería de Educación y Empleo a Consejería de Educación, Juventud y Deporte, cuando Ignacio González asume la presidencia de la Comunidad de Madrid (tras la dimisión de Esperanza Aguirre). Dicha información ha sido recogida en diversos medios de comunicación (Ver Anexo 3). Desde 2007 Lucía Figar es la principal responsable de esta entidad. En el libro *Spanish Neocon. La revuelta neoconservadora en la derecha española* de Pablo Carmona, Beatriz García y Almudena Sánchez (2012) llevan a cabo un interesante análisis de las políticas educativas desarrolladas a partir de la asunción del cargo por parte de Lucía Figar como consejera y de Alicia Delibes como viceconsejera de educación. En el Anexo 4 podrá verse algunas de las concepciones que Delibes mantiene y difunde sobre la educación en periódicos como Libertad Digital.

³¹ El Programa de Compensatoria incluye diferentes medidas, pero todas van dirigidas a compensar al alumnado que el sistema educativo define en "desventaja socioeducativa". Ver en www.madrid.org (Planes y Actuaciones: Atención a la Diversidad-Educación compensatoria).

expongo para ser honesta y visibilizar las entretelas que han tejido mi investigación. Pero es posible que esta acción conlleve críticas a su forma de llevarla a cabo, a la manera de formular algunas preguntas y plantear determinados temas a las personas con las que he investigado.

Los modos de proponer las preguntas, obviamente, es fruto de mi interpretación respecto al modo de exponer mis intereses a los agentes que he entrevistado. Un hecho que, por otra parte, estaba impregnado por la relación y conversaciones que habíamos mantenido durante mis observaciones en las aulas.

Asimismo, es posible que a los alumnos extranjeros que habían estado en las Aulas de Enlace les presentara las cuestiones que me importaban desde una formulación un tanto dicotómica, como puede apreciarse en los guiones y notas al pie a los que he hecho referencia en los párrafos precedentes. Ello se debe principalmente a mi falta de práctica a la hora de entrevistar a niños y jóvenes y, al mismo tiempo, a hacerlo desde la diferencia de edad³² (que me llevaban a desconocer sus formas expresión y otro tipo de códigos) y la generada entre mi desconocimiento de sus lenguas de origen y el proceso de aprendizaje del castellano en el que se encontraban involucrados los propios chicos y chicas.

La reflexión sobre el modo en el que he llevado a cabo la investigación me ayuda a pensar mi papel y me influye de cara a posibles y futuros trabajos. Al hilo de estas cuestiones, me resultan fundamentales las palabras de Silvia Duschatzky y Cristina Corea, dos investigadoras del campo educativo en Argentina:

No se tratará solamente de considerar los testimonios de los chicos o de los maestros entrevistados, porque el modo en que emerge la voz de los entrevistados está absolutamente vinculado con el modo en que les habla el entrevistador. Se trata entonces de considerar la interacción de las voces y no sólo los enunciados, lo que dicen literalmente los entrevistados. La entrevista será considerada como una situación de enunciación, como una construcción de discurso en la que todos los términos, todos los sujetos involucrados son decisivos. Nos equivocáramos si, en un función de una pretendida objetividad, borráramos la situación de la voz y la presencia del investigador (Duschatzky y Corea, 2008: 102).

³² Leyra y Bárcenas (en prensa) explican cómo en el desarrollo de sus indagaciones sobre el ocio infantil en la Comunidad de Madrid desarrollaron una interesante y enriquecedora estrategia de investigación. Se trató de la creación de lo que las autoras llaman *Grupo Junior*, formado por niños y niñas. Los que formaban parte de éste opinaron sobre las preguntas que las investigadoras querían plantear y los instrumentos que iban a utilizar con el resto de chicos y chicas. En este sentido, los participantes de dicho grupo les ayudaron a reformular las formas de interrogar sobre el ocio a niños y niñas más pequeños (de 5 y 6 años) que ellos y ellas (de 11). También aportaron matices al examen de las respuestas, lo que benefició las conclusiones del trabajo. Las autoras indican que el desarrollo del estudio les ha permitido reformular sus códigos adultos y poder analizar las mejores herramientas para poner en marcha investigaciones que tengan en cuenta las propias experiencias y narraciones de los niños y niñas.

ii. TÉCNICAS EMPLEADAS

Observación Participante

Centré el uso de la observación participante durante el primer periodo de la investigación, el curso 2008-09. Sin embargo, también hice uso de la misma en los dos siguientes. Dirigí fundamentalmente la atención hacia las Aulas de Enlace, pero también a recreos, entradas y salidas de los centros, vestíbulos, cafeterías, salas de profesores, excursiones y bibliotecas de las escuelas. También observé, en algunas ocasiones, las clases de referencia de los estudiantes de las Aulas de Enlace, como explicaré en el siguiente apartado.

En ambas Aulas de Enlace (la del Colegio Mica e IES Cantueña) intentaba integrarme en su día a día y no posicionarme de manera distante. Solía sentarme en los huecos que quedaban libres entre los estudiantes. Formaba parte de las actividades cuando eran grupales y me lo pedían y permitían sus profesores. También apoyaba a los jóvenes en sus tareas individualizadas e, incluso, me hice cargo y supervisé alguna clase.

Para el desarrollo de esta investigación fueron fundamentales también las observaciones en las juntas de evaluación. Dicha posibilidad me la brindaban los y las profesoras de las Aulas de Enlace que querían, a su vez, que conociera algunas de las decisiones y conflictos que se desataban y en los que se veían inmersos al *defender* a sus estudiantes y su labor como docentes del programa.

En las observaciones dentro del IES Cantueña y Colegio Mica, no sólo he mantenido contacto con profesores y alumnos y alumnas, sino también con otros miembros de los espacios escolares, como conserjes o camareros. En este sentido, querría resaltar la figura de una de las personas encargadas de la cafetería de una de las dos escuelas. Esta mujer trabajaba y era madre de dos chicos que iban al instituto. Siempre me aportó un interesante punto de vista sobre la situación del centro educativo, desde su posición como empleada y madre. Consideraba que los jóvenes la trataban (a ella y al resto del personal de conserjería) de una manera diferente que a sus profesores.

Hice pequeñas observaciones en los barrios y municipios en los que el colegio e instituto se encontraban ubicados. Para esto, siempre intenté acompañarme de la cámara de fotos, de tal manera que pudiera registrar las características urbanísticas de ambos lugares.

Entrevistas

A lo largo del trabajo de campo siempre he dedicado una importante cantidad de tiempo a la realización de entrevistas en profundidad. Las llevé a cabo fundamentalmente al final del

primer periodo de estudio, en junio de 2009, y durante el último de investigación, en 2011. Las primeras estaban dirigidas al profesorado de Aula de Enlace, de referencia, equipos de orientación y de dirección. Los contactos con estos últimos me los facilitaron siempre los y las docentes del programa³³. La segunda serie de entrevistas estuvo dirigida a los antiguos estudiantes de las Aulas de Enlace y otros miembros del campo educativo (que no pertenecían al Colegio Mica e IES Cantueña pero sus relatos eran pertinentes de cara a la comprensión del significado del programa en los centros educativos).

Las entrevistas desarrolladas a los estudiantes y profesoras del Colegio Mica e IES Cantueña siempre han estado sujetas a los espacios y horarios escolares. Las llevadas a cabo fuera de ambos centros han estado liberadas de ellos.

En el primer curso, 2008-09 no realicé entrevistas en profundidad con los chicos y chicas de las Aulas de Enlace porque consideré que podía resultarles cansado mantener una situación de comunicación como la que plantea la entrevista, dado su desconocimiento del castellano y el mío respecto a sus lenguas de origen. Por ello, durante este primer periodo opté por otras formas de aproximación, que explicaré a continuación³⁴.

Actividades con los y las estudiantes

- Fotografías y trabajo en pequeños grupos. Éstos estaban compuestos de forma aleatoria por tres chicos o chicas. Preparé una serie de preguntas y realicé algunas fotografías de Parla y del instituto. Se las ofrecí para que me dijeran qué pensaban de dichos lugares. A partir de ahí fui llevando la conversación hacia los temas que los jóvenes iban resaltando y relacionándola con los lugares mostrados. Las profesoras no estuvieron presentes (Cucalón, 2012)³⁵. La ejecuté durante el curso 2008-09 en el IES Cantueña.

- Canción y trabajo en grupo. En esta dinámica, puesta en marcha en el Colegio Mica, busqué una canción de un rapero madrileño y les di la letra copiada en papel, les pedí que la escucharan y fuimos leyéndola. Intentaba relacionar la letra con preguntas que me interesaba efectuarles. En este caso, la profesora me pidió estar presente, lo que sabía podía estar interfiriendo en las respuestas de los estudiantes. A mi modo de ver, con esta actividad no obtuve los resultados esperados y acabé generando una situación con el formato propio de los

³³ En el Anexo 1 pueden verse los guiones de entrevista.

³⁴ Durante el último periodo de investigación, el 2011, sí realicé entrevistas con los jóvenes que habían estado escolarizados en el Aula de Enlace del IES Cantueña.

³⁵ En el Anexo 2 pueden verse algunas de las preguntas que realicé, en grupo, a los jóvenes.

ejercicios escolares de comprensión lectora (Cucalón, 2012)³⁶. La llevé a cabo durante el curso 2008-09³⁷.

- Autorretratos. Ésta es una actividad que desarrollé en junio de 2011 en el IES Cantueña (sólo la llevé a cabo en este centro ya que no tenía acceso al Colegio Mica, como explicaré en el siguiente epígrafe). Me planteaba dicha actividad como una manera de obtener información sobre los antiguos estudiantes de las Aulas de Enlace, pero también como la posibilidad de realizar una dinámica conjunta con las profesoras del programa. A ambas les pareció una idea interesante que los ex alumnos y alumnas narraran algunas de sus experiencias en el dispositivo, en el centro educativo y en Parla para que otros recién llegados pudieran conocerlas. A Elena, una de las profesoras, se le ocurrió que podíamos colgarlas en una página wiki que ella había creado y con la que trabajaba en sus clases³⁸.

- Trabajo en las tutorías de 4º de la ESO. La tutora de un grupo de 4º de la ESO del IES Cantueña me ofreció la posibilidad de realizar actividades en su grupo. En éste había dos ex

³⁶ En el Anexo 2 puede verse la canción y las preguntas planteadas.

³⁷ Durante este curso 2008-09 no llevé a cabo la misma dinámica con los chicos y chicas de las Aulas de Enlace del Colegio Mica e IES Cantueña. La razón fue innovar en las técnicas y evaluar sus resultados (así como mi desenvolvimiento con éstas).

³⁸ En el siguiente extracto de mi diario de campo aparece expresamente algunas de las razones y procedimientos que pretendía desarrollar en esta dinámica (como puede verse es un borrador de uso personal, de tal modo que la estructura y formas de expresión está ajustada a los apuntes extraídos del diario):

A raíz de volver a ver la película de La Clase pensé en la actividad que el profesor les pedía, la realización de un autorretrato, tras la lectura del libro de Ana Frank. Al observar esas escenas me di cuenta de que mis intereses de investigación estaban en estrecha relación con los planteamientos de la película. El profesor les dice que tienen que escribir sobre sí mismos. Me he planteado pedir a los ex-estudiantes del Aula de Enlace de Parla qué hagan un autorretrato.

Qué voy a pedirles:

Explicar cómo se sienten aquí: en el instituto y en Parla. Qué le gusta del instituto y qué no. Y por qué. Qué les gusta de Parla y qué no. Y por qué.

Qué problemas han tenido o tienen ahora. O bien, lo contrario, qué cosas positivas les han pasado desde que llegaron.

Cómo recuerdan sus vidas antes de salir de China, Marruecos... (del país en el que han nacido o han vivido antes de llegar a España).

Y sus aspiraciones de cara al futuro, qué le apetece hacer, si ven fácil o difícil de alcanzar sus aspiraciones (de cualquier cosa: vivir en otra ciudad o quedarse, de trabajar o seguir estudiando...).

Tengo que decirles que lo colgaremos en la **wiki** y que servirá para que lo vean otros estudiantes que han estado en un Aula de Enlace.

La **metodología** a emplear puede ser muy variada:

- Una redacción/texto (de la extensión que deseen)

- Un redacción con dibujos, si les gusta dibujar, pero explicando por escrito por qué hacen ese dibujo.

- También pueden poner fotos que tengan guardadas pero explicar por qué

- O un trozo de una canción e indiquen por qué es importante (Extracto de mi diario de campo. Abril 2011).

alumnas del Aula de Enlace, Irina (con la que coincidí en 2008-09) y Nicoleta. Planteé dos ejercicios, que estaban mediados por mis intereses y los de la profesora. En el primero, realizamos diversas actividades en las que los chicos y chicas me explicaban qué entendían por discriminación. Y en el segundo, cómo veían la situación de la escuela a día de hoy. Los resultados del primero y del segundo fueron muy dispares, siendo mucho más favorables en el caso del primero, como consecuencia del control de la actividad por mi y la de la docente³⁹.

Búsqueda y Análisis de documentación

Este estudio hubiera sido imposible sin la búsqueda y revisión de información estadística sobre las Aulas de Enlace. Así como de las diferentes normativas y orientaciones didácticas que las regulan.

Al mismo tiempo, como podrá verse, las noticias de prensa y reportajes periodísticos son recursos fundamentales y constantes (la mayor parte están recogidos en los anexos y notas al pie de página, a modo de diálogo con el cuerpo del texto).

iii. PROBLEMAS DE ACCESO: DEFINIR, REDIRIGIR Y ABANDONAR EL TRABAJO DE CAMPO

A lo largo de los tres años que he realizado mi trabajo de campo he tenido importantes problemas de acceso. La entrada a las Aulas de Enlace del Colegio Mica e IES Cantueña fue muy complicada. Tras varios intentos en otros centros educativos conseguí contactar con las tutoras de estos dos programas. Esto se produjo gracias a otras personas que me facilitaron conocerlas y contarles los objetivos de mi investigación.

En un principio, yo estaba interesada únicamente en la escuela pública y en un Aula de Enlace, pero por recomendaciones de una de mis directoras consideré el interés de ampliar mi marco interpretativo a dos grupos diferentes.

Mis primeros intentos se produjeron en un instituto público del distrito de Carabanchel y barrio de San Isidro. Quería realizar un estudio en este lugar porque había vivido en él durante una temporada, residido en la actualidad y conocía espacios del barrio que pensaban podían facilitarme el acceso al alumnado una vez saliera del centro educativo. Además, Carabanchel era uno de los territorios con mayor número de Aulas de Enlace de la ciudad y con el porcentaje más alto de estudiantes extranjeros (Cucalón, 2012).

³⁹ Ver Anexo 2, en el que se recoge el material elaborado para la realización de dicha actividad.

Como en todos los Institutos de Enseñanza Secundaria, es decir en los centros públicos, había dos tutores de Aula de Enlace. Llegué a ellos a través de un conocido que impartía clases en ese centro pero no tenía contacto con ninguno de estos docentes, por ello me tuve que dirigir a la directora. Ésta expresó interés por mi trabajo y porque pudiera desarrollarlo, pero también me indicó que no iba a obligar a los profesores del programa a que aceptaran mi observación participante, por ello me remitió directamente a ambos para que tratara personalmente mi acceso a la clase. Les expliqué mis objetivos y volví a establecer una nueva cita. Uno me contestó que no quería que hiciera el estudio en el aula y la otra dijo que sí, pero bajo unas determinadas condiciones. Una de éstas era que la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid aceptara mi entrada en el centro, con lo que me pidió que gestionara esta petición. Remité a la dirección de área correspondiente, previa firma de una de mis directoras de tesis, una carta solicitándola, la respuesta por parte de la administración fue que dicho acceso no era posible a no ser que les entregara con antelación las preguntas de los cuestionarios y entrevistas que iba a realizar y tras su examen me volverían a dar una contestación (Cucalón, 2012).



En la carta remitida nunca indiqué que iba a pasar cuestionarios, sino que detallé en qué consistiría mi observación participante dentro del aula. Ante dicha respuesta, decidí que no iba a entregar a la administración ninguna pregunta aunque fuera absurda y falaz, pues no consideré que debiera dar estas explicaciones. Además, pensaba que quizá podían ejercer un control no sólo sobre estas técnicas, sino sobre los posibles resultados. Y mientras tanto las semanas pasaban. Al final le dije a esta profesora que prefería buscar el acceso en otro instituto porque no quería realizar los trámites que ella me pedía.

Otra de las condiciones que me indicó fue el reconocimiento de su colaboración en mi trabajo, a modo de créditos. El problema era que mi permanencia en su clase no era equiparable a prácticas de formación del profesorado. Aún así inicié la firma de un convenio de

colaboración entre el CSIC y su instituto de enseñanza secundaria, para que al menos tuviera algún tipo de documento que certificara su contribución a mi investigación (Cucalón, 2012).

Al tiempo que realizaba estas gestiones, en una conversación informal con otra conocida, me dijo que tenía una amiga que era profesora en un centro de secundaria ubicado en el distrito de Usera. Sin desaprovechar la posibilidad que me ofrecía este contacto fui a hablar con esta docente, que no daba clases en Aula de Enlace pero trabajaba en un instituto que sí contaba con el programa. Me presentó al director y a la orientadora, ambos dijeron que por ellos no había problema en que indagara en la escuela, pero que tenían que consultarlo con los profesores implicados. Nunca los conocí, todos mis contactos a lo largo de varias semanas se dieron con la orientadora. Tanto esta profesional como la docente que me facilitaba el acceso me advirtieron que iba a ser complicado que los tutores del Aula de Enlace me permitieran realizar el estudio en sus aulas, ya que habían tenido una mal experiencia con otra investigadora. Me explicaron que se sintieron muy incómodos porque se vieron juzgados por ella. Después de todo este trabajo, la entrada me fue denegada de nuevo (Cucalón, 2012).

También lo intenté en otro IES de este mismo distrito sin conocer absolutamente a nadie, pero nunca pude hablar con el director porque estaba muy ocupado. La entrada en los dos centros escolares en los que finalmente realicé mi trabajo de campo se fue desarrollando de manera diferente y con posterioridad a la realización de todas estas gestiones. Pude conocer a las profesoras del IES Cantueña y Colegio Mica gracias a terceras personas. Nunca pusieron problema a mi entrada, haciendo únicamente la salvedad de que el equipo directivo lo impidiese. Es necesario que señale que la posibilidad de trabajar en el Colegio Mica vino mediada por la relación que Margarita del Olmo tenía con una de las profesoras de este centro educativo. A las profesoras del IES Cantueña las conocí en unas visitas que realicé con Caridad Hernández al instituto, con la finalidad de desarrollar con los estudiantes algunas de las actividades recogidas en el libro *Racismo: qué es y cómo se afronta* (2007).

En una de las dos Aulas de Enlace, la del Colegio Mica, la tutora de clase estaba de baja laboral por maternidad durante el curso 2008-09, pero el director del centro se encargó de hablar con la persona que la sustituía y pude observar en ese periodo. En el caso del IES Cantueña me invitaron a participar en una jornada con el alumnado, que consistía en que los chicos y chicas del Aula de Enlace me preguntasen sobre temas personales y profesionales con frases que habían preparado. La profesora que lo organizó me dijo que estaba muy satisfecha y que a sus alumnos les había gustado; a partir de aquí establecimos juntas un plan semanal de entrada al aula, tras previo consentimiento del director del instituto (Cucalón, 2012).

Durante 2008-09 pude observar un día a la semana en cada una de las Aulas de Enlace, salvo que me invitaran a otra actividad (como juntas de evaluación, excursiones o fiestas) o realizara entrevistas que me llevaran a los centros con más asiduidad.

En 2009-10, centré mi atención sólo en el Colegio Mica. Las razones, como he indicado, eran centrar mi mirada en las aulas de referencias. Mantener observaciones en ambos centros me parecía inabarcable. Opté por el Colegio Mica por diversas causas: la cercanía del Distrito de Latina y la aparente apertura de esta escuela a mi estudio.

En este periodo me centré principalmente en la observación en algunas clases de referencia y en el Aula de Enlace, ahora ya dirigida por la profesora titular. La posibilidad de indagar en los grupos ordinarios fue mediada por esta docente, por la dirección y el equipo de orientación. Ellos fueron los que decidieron el aula en el que tenía la posibilidad de observar y yo marqué las asignaturas en las que lo haría.

Sin embargo, el trabajo de campo no discurrió con la misma intensidad que en el curso anterior. Los motivos fueron mi necesidad de combinar la presencia en la escuela con la escritura del trabajo de investigación para el obtención del DEA, los procesos de negociación constantes, la falta de una planificación de observación con los profesores responsables de los grupos y mis dificultades (por timidez y necesidad de tiempo) para desenvolverme con los jóvenes escolarizados en dichos grupos. Me fui dando cuenta que era fundamental desarrollar los objetivos planteados con mayor profundidad y tranquilidad en el curso siguiente. Esto me animó a mediar mi acceso para el curso 2010-11, explicando a la dirección del centro y orientación las estrategias de estudio a utilizar. En un principio, me dijeron que no había problema y que sería posible ponerlas en marcha.

Incluyo, a continuación, el documento que entregué en el Colegio Mica (en el que se detallan los objetivos a alcanzar, los medios a utilizar y el trabajo realizado hasta ahora):

8 de julio de 2010

TRABAJO DE CAMPO PILAR CUCALÓN

Objetivos del trabajo de investigación (en general): Estudiar el proceso de incorporación del alumnado inmigrante/extranjero al sistema educativo de la Comunidad de Madrid, a través de las Aulas de Enlace. Conocer la influencia que dicho proceso tiene en la trayectoria escolar de estos estudiantes una vez ya han abandonado estas clases y entendiendo lo “escolar” como un proceso que va más allá de lo meramente académico y que se interrelaciona con otras significaciones que los mismos chicos y chicas pueden darle, como es el caso de las relaciones sociales que pueden establecer con sus iguales, profesores y otros agentes educativos.

Trabajo realizado hasta ahora:

- Aproximación al día a día dentro de las Aulas de Enlace durante prácticamente dos cursos escolares, el 2008-09 y 2009-10:

- investigar sobre lo que sucede día a día dentro de dichas clases (qué se imparte, cómo, con qué finalidades)
- conversar con los alumnos sobre sus expectativas de cara al futuro académico, laboral y personal
- mantener relación con los estudiantes escolarizados en Aula de Enlace durante el 2008-09 pero que continuaban estudiando en el colegio durante el 2009-10. Estos estudiantes suelen entrar dentro de las Aulas de Enlace y he podido charlar con ellos sobre su situación en las aulas de referencia una vez se han incorporado a las aulas de referencia
- entrevistar y conversar con los profesores (que han estado en el Aula de Enlace) sobre cómo ven las Aulas de Enlace, al alumnado, su labor en ellas...

- Pequeña aproximación a las aulas de referencia durante 2009-2010: examen exploratorio

- Observación durante unas semanas en el aula de referencia de 4º ESO, en la que estaba escolarizado Lieh⁴⁰, al que había conocido en el curso anterior
- Contacto con las dinámicas dentro de las aulas de referencia: contenidos-metodologías, relaciones entre alumnos dentro de la clase, posición-participación dentro del aula

- Examen estadístico de datos de alumnado inmigrante y aulas de enlace del distrito de Latina

Trabajo a realizar curso 2010-11

Objetivo a alcanzar: investigar sobre los procesos de incorporación e integración del alumnado de Aula de Enlace en el seno de las aulas de referencia. Tras un previo acercamiento, considero que una mirada etnográfica, en el sentido de una observación detallista y diacrónica, me permitirán obtener una información concreta de estos procesos y aportar una mirada antropológica y crítica a las situaciones en las que me encuentre envuelta dentro de las aulas de referencia. Esto me llevará a poner atención en los contenidos impartidos, metodologías docentes, las posibilidades de comprensión de estos estudiantes de cara al trabajo de la clase y su posición dentro de las aulas de referencia en cuanto a las relaciones establecidas con sus compañeros de clase. Intentaré indagar sobre los espacios de sociabilidad que crean una vez están en sus nuevos grupos ordinarios e incluso fuera de las mismas escuelas. Siempre procurando rescatar las percepciones de los propios chicos y chicas que han estado en un Aula de Enlace de cara a conocer sus vivencias en estos nuevos grupos, pero sin abandonar las percepciones que sus propios compañeros tienen de ellos.

Qué realizar (a nivel ideal, las siguientes son mis principales aspiraciones):

- **Observación participante durante un día a la semana en un aula de referencia** de alguno de los alumnos de las Aulas de Enlace con los que he entrado en contacto a lo largo de estos dos últimos cursos. Si fuera posible, sería interesante estar con un estudiante del curso 2008-09 y otro del 2009-10, pero sólo si desde la dirección se ve factible. Se trata de observar pero no de mantener una mirada distante sino intentar formar parte en el mayor grado posible de las dinámicas adquiridas dentro del aula.
- Observación en otros espacios como entrada y salida del colegio, recreos u otras situaciones como es el caso de fiestas, semanas literarias...
- **Entrevistas** a algunos alumnos que ya han abandonado el aula. Sería formidable poder llegar a algunas familias, poder entrevistar a algún padre o madre, de chicos que han estado dentro del Aula de Enlace, e incluso alguno que no ha estado, pero que conoce el recurso y tiene una opinión del mismo.
- **Entrevistas a algunos docentes**
- Esta parte del trabajo me gustaría llevarla a cabo desde enero a junio de 2011.

⁴⁰ Por confidencialidad he cambiado el nombre del alumno.

Qué puedo aportar:

- Querría a mi vuelta de México en un fecha a concretar, preferentemente a finales de abril o mayo, poder dedicar una sesión (de una hora o dos) para presentar algunas de las conclusiones del trabajo realizado hasta ahora a aquellos profesores que puedan estar interesados en el tema.
 - Formar parte del aula y ayudar a profesores y alumnos
 - Poder dirigir alguna clase o dinámica donde poder aportar algunos de mis saberes en antropología, especialmente en las materias relacionadas con las ciencias sociales y humanas.
 - Exposición de unas conclusiones finales del trabajo a desarrollar en el próximo año 2011, una vez haya trabajado sobre la información obtenida
- (Extracto de mi diario de campo. Julio 2010).

Como puede verse, hago referencia a la realización del estudio de enero a junio de 2011, durante el segundo y tercer trimestre, ya que en el primero pude disfrutar de una estancia de investigación (gracias a la beca JAE predoctoral) en la Universidad Veracruzana (Xalapa-México), con el profesor Gunther Dietz.

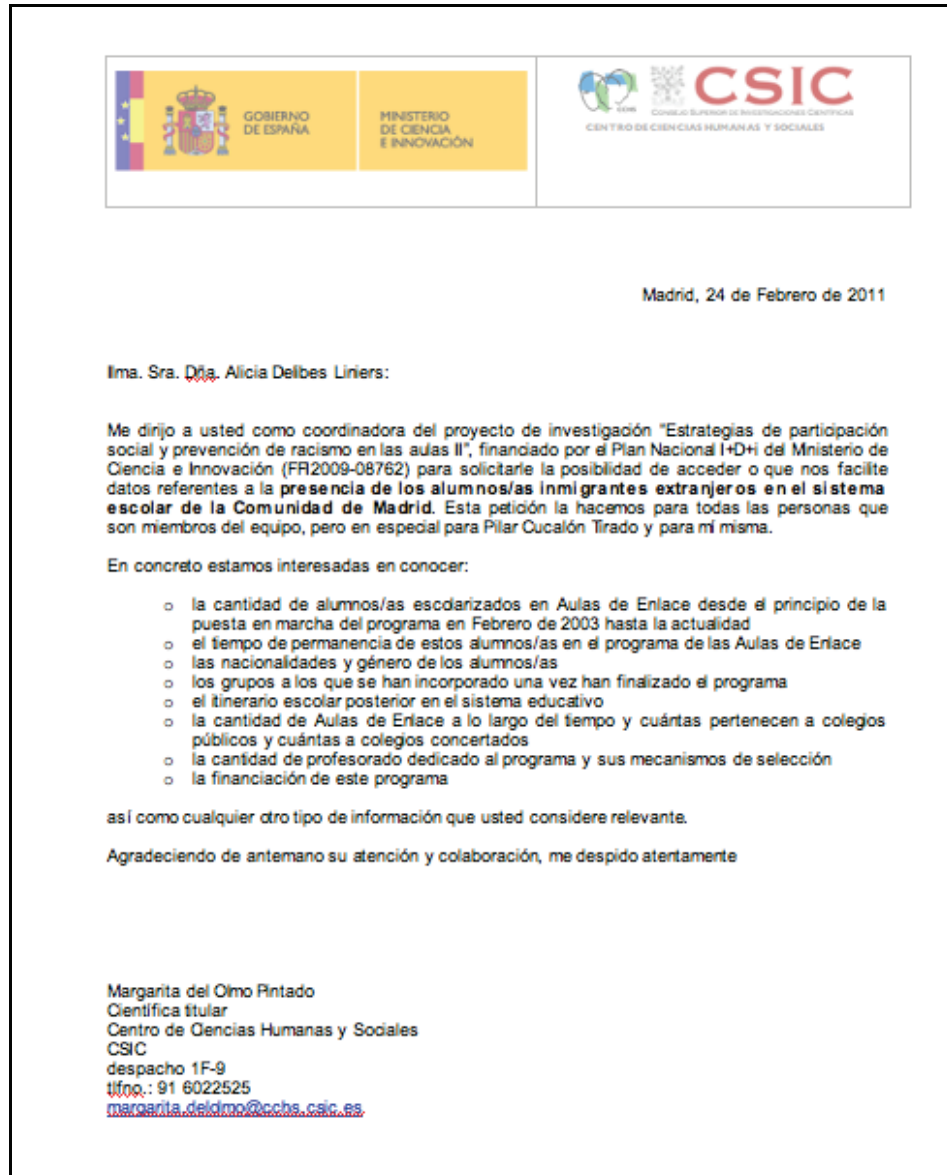
Durante el primer trimestre del curso 2010-11, en Xalapa (México), estuve planificando mi entrada al campo y realizando un esquema de las principales referencias teóricas que me permitirían seguir profundizando en el análisis del significado de la implantación de las Aulas de Enlace en los centros educativos. A continuación, voy adjuntar dicho "guión", a modo de ejemplo. Como puede verse relacioné a cada autora y autor con los temas claves que consideraba que mi estudio planteaba.

Mientras estaba en Xalapa (Veracruz-México), realizando esta tarea y otras, me comuniqué por correo electrónico con el equipo de orientación del Colegio Mica. No me respondieron y pensé que esperaría a mi vuelta a Madrid para volver contactarles.

A mi vuelta a Madrid, en diciembre de 2010, me planteaba realizar trabajo de campo desde enero a julio de 2011 con las siguientes finalidades: a) seguir investigando sobre el

proceso de reducción de presupuestos en materia de educación y, concretamente, en las Aulas de Enlace y los programas de atención a la diversidad; b) llevar a cabo el trabajo de campo en el Colegio Mica (con los objetivos citados más arriba y recogidos en la propuesta entregada al equipo de orientación).

Respecto al primer propósito, en la siguiente carta puede verse la información que solicité a la Consejería de Educación.



Ésta es una de las nueve cartas que enviamos Margarita Del Olmo y yo (en papel oficial del CSIC) a diferentes cargos y direcciones de la Consejería de Educación de la Comunidad de

Madrid⁴². Toda la correspondencia fue elaborada tras llamadas telefónicas al organismo, en el que cada funcionario al que tenía acceso me dirigía a un lugar diferente para obtener la información⁴³.

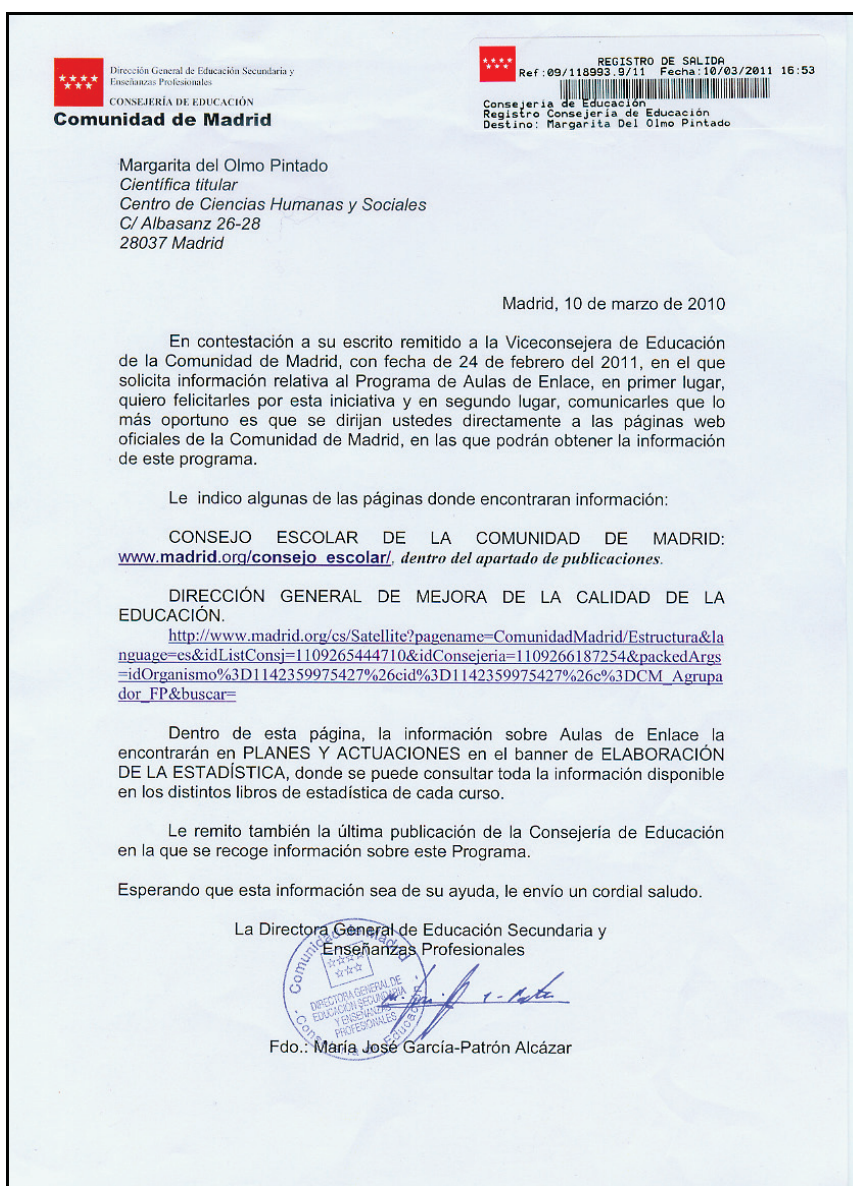
Las cartas y llamadas telefónicas fueron acompañadas de visitas a las dos Direcciones de Área Territorial, la Sur y Oeste, tras establecer una cita con las personas encargadas. En la Este no pude consultar ningún dato ni realizar ninguna visita, pero me llamó una persona responsable de inspección educativa para indicarme que no podía proporcionarme la información porque no se lo permitían desde la Consejería de Educación, y que debía acceder a ésta a través del Gabinete de prensa. En la Norte me facilitaron por teléfono (con una rapidez increíble) el número total de Aulas de Enlace. En la de Capital me enviaron por correo las cifras que tienen colgadas en la Web.

En el caso de los responsables que tuvieron la amabilidad de contestar a las cartas, la respuesta fue siempre la misma: ofrecerme la misma información que ya aparecía en la página Web de la Consejería de Educación de la región.

A continuación incluyo un ejemplo de la correspondencia mantenida.

⁴² Ver Anexo 6. Están incluidas algunas de las cartas que enviamos desde febrero a julio.

⁴³ En un principio, las Aulas de Enlace dependían de un solo organismo, la Dirección General de Promoción Educativa, dirigida por María Antonia Casanova; después empezaron a depender de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria, de la de Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, de la de Becas y Ayudas y de las Áreas Territoriales. Las dos primeras se encargan de las Aulas de Enlace en centros públicos, las terceras en concertados y las últimas de ambas. Esto significaba que la información se encontraba repartida entre diferentes entidades.



Sin embargo, la información que me ofrecían no se correspondía con los impresos que las profesoras del IES Cantueña tenían que rellenar mes a mes sobre el alumnado del Aula de Enlace. En dicha información, que ellas me mostraron, se detallaban algunos de los datos que solicité a la Consejería de Educación, como los programas o niveles a los que sus estudiantes iban a ser derivados al abandonar el programa.

Para conocer los cambios que fueron teniendo lugar en la Comunidad de Madrid en cuanto a la implantación y desaparición de las Aulas de Enlace y el presupuesto en materia de programas de atención a la diversidad y conciertos educativos, también entrevisté a diferentes miembros de sindicatos (a los que llegué a través de contactos personales), como UGT (Unión General de Trabajadores), CCOO (Comisiones Obreras) y CGT (Confederación General del

Trabajo). Contacté con STEM (Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Madrid) pero nunca respondieron a mi petición. Aunque este material de trabajo de campo no se vea reflejado directamente en la tesis, y lo emplee con mayor profundidad en futuras investigaciones, sus aportaciones están contenidas principalmente en el Capítulo II.

Además, la entrevista con los representantes sindicales de CGT me llevó a conocer un proyecto militante en defensa de la educación pública, construido por asociaciones de padres y madres y profesorado de la Sierra de Madrid⁴⁴. A través de una de las docentes de este colectivo pude comunicarme y entrevistar a la creadora del blog "misprimerassemanasenelauladeenlace.blogspot". Ella, a su vez, me facilitó el contacto con una de las autoras del libro *Aulas de Enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación* (Boyano *et al.*, 2006), editado por la Dirección General de Promoción Educativa y difundido en colegios e institutos. Todo ello me ha permitido la elaboración del Capítulo I.

Durante toda la investigación siempre he intentado recoger noticias de prensa, de manera que pudiera obtener información variada sobre educación; entre otras, discursos de agentes involucrados en el campo escolar y en las Aulas de Enlace, como María Antonia Casanova. También fui buscando datos sobre algunos de los responsables de la Consejería de Educación, tales como textos divulgativos que ellos mismos han escrito o declaraciones en prensa⁴⁵.

En este momento del texto (en el que expreso mis problemas de acceso) querría resaltar que todo el trabajo de campo me ha permitido mirar más allá y comprobar que una investigación sobre las Aulas de Enlace abre posibles insospechados. Me ha llevado a personas que me han posibilitado entrevistarlas (sin conocerme y sin saber el uso que yo podía hacer de sus palabras) y que me han ayudado a contactar con otras. Sus narraciones han profundizado mis conclusiones de estudio. Gracias al trabajo he podido conocer diferentes territorios de la región, centros educativos y, lo más importante, reflexiones y encuentros que superaban mis propias observaciones.

Sin embargo, la importancia de los discursos buscados y analizados, no restaba importancia a la posibilidad de llevar a cabo mi trabajo de campo en el Colegio Mica. Por ello, como he indicado en este apartado, uno de los principales objetivos de la última etapa de

⁴⁴ Estas personas se reunían para debatir y actuar contra los recortes y privatización del sector público. Ante los datos de la Comunidad de Madrid, en los que resulta complicado descifrar el descenso de recursos económicos y profesionales, habían decidido hacer un estudio sobre la reducción de programas y profesores en la Sierra de Madrid.

⁴⁵ En este sentido, "Spanish Neocon. La revuelta neoconservadora en la derecha española" de Pablo Carmona, Beatriz García y Almudena Sánchez (2012) es una referencia en su análisis del discurso y fuentes documentales, dado que se centra en los posicionamientos ideológicos de las élites políticas de la Comunidad de Madrid, entre las que se encuentran las que ostentan puestos de decisión en la Consejería de Educación.

trabajo de campo (en 2011) era reanudar las observaciones en las aulas de referencia de dicho centro educativo. Tras varios intentos de contacto con el profesorado del Aula de Enlace y el equipo de orientación consideré que no debía insistir más⁴⁶, ya que las semanas pasaban.

Ante esta situación, consulté a amigos y amigas que trabajaban en educación si conocían a chicos y chicas que hubieran estado en un Aula de Enlace. Con ello, quería retomar una de las finalidades que me había marcado: rescatar los discursos de alumnado que había estado escolarizado en el programa. Esto significaba salir de los centros educativos donde había realizado mi trabajo de campo, lo que yo veía como un obstáculo en mi investigación pero, al menos, me permitía indagar cómo antiguos alumnos y alumnas del dispositivo recordaban su experiencia⁴⁷.

Dar este paso me acercó a un centro de tiempo libre del Distrito Centro de Madrid. En dicho espacio recibían refuerzo escolar varios estudiantes que habían estado en Aulas de Enlace (localizadas en distintas escuelas de la región). No he empleado la información obtenida, ya que considero que la técnica de la entrevista no funcionó: los chicos y chicas respondieron de forma automática a mis preguntas o directamente no lo hicieron. Iban pasando a la sala que me asignaron como si fuera una consulta médica o psicológica. No los conocía e intuía que me respondieron porque sus educadores se lo habían pedido.

Sin embargo, esta misma estrategia no tuvo las mismas consecuencias con una joven, Naima, con la que pude mantener una conversación y entrevista fluida e interesante. Esta chica había estudiado en un Aula de Enlace del distrito de Villaverde. Me facilitó el contacto un amigo que había sido su educador en el programa de deportes del que Naima formaba parte. En el Capítulo V aparecen reflejadas algunas de sus opiniones y reflexiones.

Mientras realizaba estos intentos (a través de mi capital social) me puse en contacto con las profesoras del IES Cantueña. Era marzo de 2011 y, a mi modo de ver, no merecía la pena mediar accesos para observar en las aulas de referencia, por lo que me pareció que era mejor

⁴⁶ Quizá no hubiera tenido que parar en los intentos porque es complicado contactar con profesores y directores de centro, pero en ese momento pensé que no quería resultar más pesada porque ya sabía de mis finalidades de estudio. No sé si su falta de respuesta fue consecuencia de olvidos ante la carga de trabajo, desinterés o que el centro se encontraba en una situación difícil a la que tenían que responder. Ante estas circunstancias pensé que una de las maneras de intentar comunicarme con algunos de los estudiantes que había conocido en el Aula de Enlace durante los cursos 2008-09 y 2009-10 era dar paseos en el barrio para ver si podía encontrarlos. Sin embargo, a pesar de estos intentos y realizar diferentes fotografías que me permitirían dar cuenta del contexto en el que se encuentra ubicado el centro escolar (como podrá verse en el Capítulo III), pensé que lo que estaba haciendo era más o menos “buscar una aguja en un pajar”, y además me parecía una intrusión en la vida de los jóvenes.

⁴⁷ Con la misma finalidad durante esta etapa de redacción de la tesis he podido entrevistar a un joven que había estado en un Aula de Enlace de primaria al llegar a Madrid. Se encuentra en la universidad, cursando estudios de Sociología. Recoger sus recuerdos en el programa y al llegar a la ciudad de Madrid y su paso por la secundaria y estudios de licenciatura ha sido de gran valor, aunque no lo haya utilizado como material para la tesis (al tener redactados varios capítulos de la tesis cuando pude entrevistarle).

proponerles entrevistas y realizar la actividad de los autorretratos (a la que he hecho mención en el apartado "Técnicas de investigación") con los antiguos estudiantes del Aula de Enlace. Ambas aceptaron y me volvieron a abrir las puertas del programa de una manera que yo no esperaba, ya que estaban interesadas en un estudio que diera cuenta de las trayectorias de los estudiantes posteriores al programa.

Contacté con las profesoras del IES Cantueña porque quería volver a ver a los chicos y chicas del curso 2008-09. Sin embargo, muchos no estaban en el instituto y las docentes ya no sabían de ellos y ellas. Aún así pude entrevistar a varios y conversar en recreos y pasillos. También me abrieron el acceso a alumnos y alumnas que no conocía o con los que había tenido tímidos encuentros. Estos relatos, aunque no estaban circunscritos a los estudiantes del primer curso con los que realicé trabajo de campo, me parecieron lo suficientemente interesantes como para incluirlos. La mayoría eran mujeres. Algunas habían llegado a completar su bachillerato e, incluso, estaban en la universidad⁴⁸.

La narración de las experiencias de los antiguos alumnos y alumnas del Aula de Enlace del IES Cantueña me ha ayudado a reflexionar sobre los significados que dan al programa y a abrirme a nuevos intereses de investigación. A esto tengo que añadir que me resultó muy sencillo entrevistarles, gracias a que los jóvenes habían adquirido muy buenas destrezas en castellano. En el primer contacto, en 2008-09, mi desconocimiento de sus lenguas de origen no favoreció la situación de entrevista. Además, mi estancia en el instituto durante varios meses de 2011 también me facilitó observaciones en juntas de evaluación y recreos. En un grupo de 4º ESO realicé dos dinámicas de trabajo (a las que he hecho mención en el epígrafe sobre Técnicas de investigación) gracias a la tutora del grupo.

Finalmente, querría resaltar que, ante los problemas de acceso resaltados, considero preciso plantear(me) una serie de interrogantes a los investigadores del campo escolar y a los profesores. Los primeros tendríamos que reflexionar cada vez que escribimos cómo lo hacemos, pero también cómo realizamos nuestros trabajos de campo y cómo los proponemos en los centros educativos. A los segundos, a los docentes, quizá habría que preguntarles sobre sus miedos o rechazos a las investigaciones y a que sus prácticas y discursos puedan ser cuestionados.

⁴⁸ Sin embargo, esta situación no debería tomarse como representativa, porque se debería comparar con el resto de estudiantes con los que estuvieron escolarizados en el programa. Cuestión que, por otro lado, sí he podido documentar en el Capítulo IV, respecto a las trayectorias de los chicos y chicas con los que trabajé en 2008-09.

iv.
DILEMAS ÉTICOS⁴⁹

Respecto a cómo los investigadores hacemos nuestros trabajos, querría resaltar que dos de las profesoras entrevistadas me mostraron sus quejas ante un estudio sobre las Aulas de Enlace desarrollado desde las universidades públicas de Madrid. Consideraban que éste no reflejaba sus realidades y, por ello, cuestionaban su interés para el profesorado.

Con esta explicación no querría acusar de mala investigación a la anterior, porque es posible que estas mismas profesoras tuvieran una opinión semejante sobre mi trabajo de campo. Lo que me parece relevante de sus palabras (y que en su día influyó en las entrevistas mantenidas con ambas) era el hecho de que habían leído dicho estudio (y también podrán leer el mío) y se sentían en desacuerdo con las conclusiones.

A lo largo de mi trabajo de campo he pensado constantemente mi posición como investigadora de cara a los profesores y estudiantes⁵⁰. Mis dilemas siempre han girado en torno al hecho de que es precisamente sobre los docentes que me han facilitado la entrada al campo y me han ayudado, especialmente en el caso de las dos profesoras del IES Cantueña (y de ambas, en particular Elena), sobre los que vuelco el análisis crítico que me permite terminar la tesis. Los y las que abren las puertas de sus clases, frente a los que no lo hacen, son sobre los que escribo. Con ello, no querría generar una imagen que los victimice, porque son conscientes y están interesados, por múltiples razones, en el desarrollo de estudios en educación⁵¹.

En relación a estas cuestiones querría apropiarme de las siguientes palabras de Wolcott, respecto a una escritura sin *remordimientos*.

La discreción de una persona puede ser la indiscreción de otra. Para una solución con la que se pueda trabajar, recomiendo que tomemos nuestras decisiones personales sobre la base de evitar "remordimientos". Si piensa que posteriormente experimentará un remordimiento personal por informar de algún incidente, entonces de momento déjelo sin publicar. Siempre lo puede añadir más adelante con un escrito o lectura posterior, pero no puede hacer desaparecer mágicamente errores de juicio una vez cometidos (Wolcott, 2007: 292).

⁴⁹ La atención a cuestiones éticas se hizo especialmente imprescindible en mi trabajo tras la realización del XXVIII Curso de Etnología Española "Julio Caro Baroja" Cuestiones de ética antropológica. Coordinado por Margarita del Olmo Pintado y organizado por el Centro de Ciencias Sociales y Humanas, (CSIC) en diciembre 2008.

⁵⁰ En cuanto a los docentes, ya traté en el trabajo de investigación para la obtención del DEA algunas de estas cuestiones (Cucalón, 2012).

⁵¹ A este respecto, traigo una expresión que ya plasmé en el trabajo de investigación para la obtención del DEA cuando Álvaro, un profesor del Colegio Mica, me invitó a un café y me dijo "no te preocupes es una forma para mí de subvencionar la investigación en educación".

Al escribir esta tesis y otros textos me he planteado que podía *traicionar* a los docentes, por lo que digo y cómo lo digo. Siempre he procurado aplicar mi discreción, pretendiendo informar sobre los fenómenos observados pero tratando de respetar la privacidad y confianza de los sujetos de estudio. Además, cuando menos, tengo miedo que determinadas descripciones o transcripciones de palabras puede llevar a un ejercicio de violencia simbólica por mi parte (y la del lector). Por ello, durante el trabajo de campo siempre he intentado (y enfatizo el intentar) comprenderles y conocer los distintos discursos y realidades que los interpelan.

En mi día a día con los profesores he utilizado silencios que hablan o he respondido con toda sinceridad ante las situaciones presenciadas y preguntas realizadas. La relación que establecía con cada uno era diferente. Las razones para una mayor proximidad o lejanía venían dadas por el interés en mi trabajo, la edad o algunos posicionamientos políticos (e incluso educativos) semejantes, que descubríamos al encontrarnos de forma fortuita fuera del centro escolar.

Respecto a los chicos y chicas del Aula de Enlace también he reflexionado sobre mi papel y cómo me veían. Mi gestión de acceso a las escuelas fue mediada por la propuesta de que ejerciera labores de apoyo dentro los grupos. Esto dependía de cada profesor y de las dinámicas que desarrollaban en el aula, dado que algunos tendían a llevar a cabo un actividad más individualizada (en el que cada chico o chica realizaba las tareas encomendadas – aquí es donde podía ofrecer mi apoyo) y otros planteaban trabajos en grupo (aquí participaba como una estudiante más o como una profesora más). También había estudiantes que me pedían directamente ayuda en sus quehaceres escolares y otros (o en otras ocasiones) la rechazaban.

Además, el hecho de que, en diversos momentos, me trataran como una "*profe*" también era consecuencia del modo en que fui presentada. En el IES Cantueña sabían desde el primer día que no era docente del instituto, sino que trabajaba en el CSIC o en "un sitio parecido a la universidad"⁵², como yo les decía. Esto se produjo como respuesta a la presentación que Elena, la tutora, hizo de mí. En cambio en el Colegio Mica, aunque el tutor en ocasiones me dijese que yo no estaba en la clase para apoyar, nunca lo dejó tan claro entre los estudiantes.

Lo cierto es que los alumnos y alumnas también se daban cuenta que no era profesora porque no les evaluaba y les ocultaba algunos engaños o trampas a sus docentes, como faltar a clase o copiarse entre sí. Cuando tenían que hacer un trabajo individualizado y me sentaba con ellos casi siempre hablábamos de otros temas. Era frecuente que sus profesores no tuvieran inconveniente porque, de este modo, los jóvenes practicaban castellano (Cucalón, 2012).

⁵² De hecho, una alumna, Jing, así lo hizo saber entre sus compañeros en alguna ocasión.

Respecto a los chicos y chicas siempre me he preguntado qué hacer cuando me contaban determinadas historias personales, familiares y escolares. Éstas desvelaban situaciones narradas en confianza. Sin embargo, mi respuesta ha sido procurar no desvelarlas, aunque haya explicado de alguna manera parte de los conflictos.

Dichas narraciones me han llevado a preguntarme qué significado tuvo mi presencia como investigadora en la vida de los chicos y chicas dentro de las Aulas de Enlace. En este sentido, a mi vuelta al IES Cantueña en 2011, experimenté sensaciones de sorpresa y alegría cuando, al verme, comprobé que Wei y Li se acordaban de mí e incluso del día de la semana que solía ir al centro, los jueves. En ese mismo curso, también me llamó la atención, en sentido opuesto, que Quiao, una de las jóvenes con la que había establecido una relación más estrecha en 2009, no quisiese que fuera a verla a la tienda en la que trabajaba. Li fue la que contactó con Quiao y Jing para que pudiera visitarlas en sus respectivos lugares de trabajo. Sólo Jing accedió. Esto me ha llevado a pensar sobre las repercusiones de mi presencia y ausencia en los centros educativos, en función de los tiempos e intereses de mi beca.

Para terminar con este apartado querría resaltar una contradicción que, a mi modo de ver, encierra mi trabajo y mi posición como investigadora en la escuela. Como he indicado, mi interés fundamental es indagar sobre los múltiples significados de las Aulas de Enlace en los centros educativos. Sin embargo, a lo largo de los últimos cursos estamos experimentando su progresiva desaparición, lo que me ha llevado a preguntarme sobre su pertinencia. Mi respuesta a esta cavilación es que una mirada crítica (no me refiero sólo a este estudio, sino a los múltiples que se han desarrollado en el Estado español y fuera del mismo) hacia las medidas de atención a la diversidad, como las Aulas de Enlace, plantea la necesidad de ir más allá de la restitución de programas y modelos educativos que hoy están dejando de existir con los recortes presupuestarios. Quizá en momentos como el que vivimos sea oportuno plantear concepciones de educación y medidas que permitan hacer de la escuela un espacio que pueda ser pensado y definido conjuntamente.

Vínculos etnográficos:

reflexiones sobre mi trabajo de campo a
través de mi trayectoria escolar



⁵³ Esta imagen corresponde a un cartel elaborado por el colectivo Marea Verde-Aragón. La incluyo, al comienzo de este apartado, por varios motivos. Por un lado, porque en esta sección quiero hablar de mi trayectoria escolar y sería imposible hacerlo sin señalar donde he nacido y vivido con mi familia (en Zaragoza, Aragón). Por ello, (es decir, por el significado simbólico que puede tener para mí) he utilizado un póster que ilustra la movilización educativa en este territorio. Y por otro lado, porque entre las diferentes finalidades de esta tesis, se encuentra el hecho de que pudiera ser objeto de lectura, crítica y reflexión entre diferentes agentes educativos, más allá del campo académico, como es el caso de profesores, estudiantes, asociaciones de padres y madres y otros grupos que la Marea Verde acoge.

En la redacción final de la tesis me he encontrado con tres ámbitos que se presentaban irremediablemente inseparables: el trabajo etnográfico en las Aulas de Enlace, las referencias teóricas y mi trayectoria escolar e intereses personales.

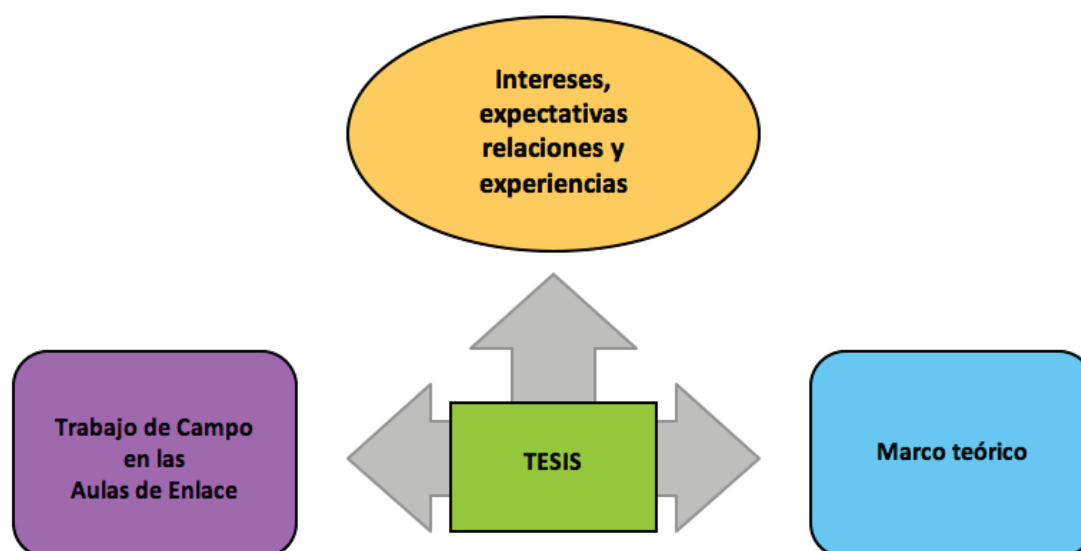


Imagen 1: Vínculos etnográficos

A la relación de estos tres ámbitos la he llamado "Vínculos Etnográficos"⁵⁴. En la teoría busco el campo (explicaciones que me ayudan a pensarlo, complejizarlo, mirarlo e interrogarlo –es decir, mis observaciones y entrevistas se ven mediadas por las lecturas que llevo a cabo-). El trabajo de campo me ayuda a reformular los planteamientos de partida. Al mismo tiempo todo está impregnado por mis intereses, expectativas, relaciones y deseos y, a su vez, me dejo impregnar por lo que leo y estudio en el campo. Estas tres áreas están vinculadas entre sí. Me parece imprescindible indicar estos vínculos porque el itinerario que va tomando mi trabajo está marcado por los tres. Es un modo de ser honesta con mi estudio y dar sentido a lo que hago. Dar sentido quizá genera ver quietud en dinámicas de trabajo cargadas de movimiento, aunque constantemente se estanquen para después seguir adelante.

Las lecturas que he llevado a cabo no han estado ceñidas únicamente al campo escolar. En ellas he buscado explicaciones a mi investigación aunque en muchas ocasiones la hayan superado. El examen bibliográfico me ha permitido profundizar en mi trabajo, comprender mis experiencias vitales en relación a la escuela (dadas las múltiples implicaciones reales y simbólicas que dicha institución ha tenido en mí) y pensar las posibilidades de esta última.

⁵⁴ Para la elaboración de este apartado me he apoyado en Ruth Behar (1996).

La reflexión de mis objetivos de investigación conlleva necesariamente hablar del marco teórico, de la metodología y además atender a mi trayectoria como estudiante y a mis propósitos de trabajo. Para ello voy a hacer un breve reconstrucción sobre el lugar que la institución escolar ha tenido en mis experiencias vitales. Elaboraré dicha reelaboración centrando mi mirada en tres momentos fundamentales de mi itinerario escolar, que considero decisivos en el presente trabajo.

Dichos periodos son: 1) estudiar primaria, secundaria y bachillerato ; 2) la universidad: "paraíso" anhelado y 3) beca predoctoral y tesis.

- 1) Estudiar primaria, secundaria y bachillerato: significados en el seno familiar y red de amistades.

Siempre he interpretado que para mi padre (José Luis) y mi madre (Pilar) era fundamental que sus tres hijos estudiáramos. Ir a la universidad quizá era el mayor reto, pero optar por una formación técnica hubiera sido suficiente, siempre y cuando nos hubiera permitido un empleo con menos dureza y mejores condiciones laborales de los que ambos disfrutaron como parte de la clase trabajadora. Es posible que los intereses finales de cada uno de cara a la educación formal sean diferentes, a mí modo de ver claro está. Creo que para José Luis estudiar era la posibilidad de iniciar un proceso de movilidad ascendente para sus hijos, que les permitiera gozar de un empleo en el que el cuerpo no fuera expuesto a situaciones difíciles, que estuviera mejor remunerado y que contara con mayor prestigio social. Creo que para Pilar estas finalidades se combinaban con un fuerte deseo por adquirir conocimientos sobre procesos históricos recientes, por aprender a expresarse de manera "culto" (tanto de forma oral como escrita), por leer y por cumplir con expectativas que, en su caso, no fue posible llevar a cabo.

Mis hermanos tuvieron un papel fundamental en mis calificaciones durante estas etapas educativas, ambos me ayudaron con los deberes o con otro tipo de explicaciones escolares. Los dos fueron un referente en cuanto a prácticas lectoras. Teresa en su carrera de magisterio. Agustín en sus múltiples intereses en historia, economía política o geología.

Durante mis años de escolarización en el colegio e instituto en el que obtuve buenas notas establecí relaciones de amistad con diferentes compañeros y compañeras con trayectorias escolares diversas. Varias amigas, a mi modo de ver, concebían la formación universitaria como el mejor camino posible sobre el que guiar su futuro laboral.

Mencionar estos aspectos tiene como finalidad dar cuenta del importante papel que la educación formal tuvo respecto a tiempo de dedicación y expectativas simbólicas y materiales durante mi escolarización en las etapas de primaria y secundaria. Tiempos y expectativas

elaboradas desde mi posición como hija de obreros del sector industrial y doméstico, que estudió la EGB, ESO y Bachillerato (la primera generación después del BUP) en la escuela concertada y pública, respectivamente, durante los años 80 y 90. Tanto mi residencia como los centros educativos a los que asistí estaban situados en un barrio obrero de una ciudad industrial y de provincia: Zaragoza. La feminidad de clase trabajadora, que yo misma incorporaba y producía, se construía en torno a la importancia de estudiar y aprender y a una obediencia en las aulas, que me permitieran finalmente ejercer una profesión donde me pudiera “desarrollar” en múltiples sentidos.

2) La Universidad: “paraíso anhelado”

Matriculación en Trabajo Social. Mi incorporación en la diplomatura de trabajo social se produce tras una serie de dudas sobre que carrera universitaria realizar (me debatía entre trabajo social, periodismo o historia del arte). Al final me decidí por trabajo social sin saber muy bien el porqué. Siempre recuerdo que mi decisión final estuvo relacionada con el desarrollo de una labor con personas.

Entre las diferentes lógicas que construían esta formación (que se dividían, a su vez, en el desarrollo de un trabajo educativo frente a otro asistencialista) fui construyendo mis intereses por la antropología. Algunas de las materias que me resultaron decisivas en este sentido fueron Política Social, Antropología urbana y Migraciones (como puede verse la primera y última están en estrecha relación con la temática principal de la tesis). A través de la satisfacción percibida en estas asignaturas y la influencia de mi hermano opté por matricularme en la licenciatura cuando terminé la diplomatura. No fue una elección fácil porque volví a dudar entre matricularme en antropología o en educación especial. Finalmente, opté por la primera.

Antropología social. Mi primer paso por la carrera comenzó en la UNED, pero el distanciamiento que sentía a través de la educación a distancia y mis deseos por salir de Zaragoza y vivir en otro lugar me llevaron a matricularme en la Universidad Complutense de Madrid. Durante la licenciatura y la realización del trabajo de campo correspondiente me acerqué directamente a la etnografía. Durante la realización de estas prácticas de investigación accedí al examen de las Aulas de Enlace. Uso la palabra accedí porque en principio no pensaba realizar mis primeras aproximaciones al campo desde de dicho recurso educativo, que en ese momento (curso 2005-2006) llevaba pocos años en marcha. Mis dificultades para observar las clases ordinarias y las características del programa me posibilitaron profundizar en las mismas.

Este acercamiento a la observación participante, las entrevistas o el diario de campo no hubiera sido el mismo sin la lectura de algunos autores claves, cuyos trabajos despertaron mis intereses intelectuales y profesionales y estaban en estrecha relación con lo que iba indagando

en las Aulas de Enlace. Algunos de los autores, cuyos planteamientos me han ido acompañando a lo largo de mi investigación predoctoral, son Grignon (1993) y Bernstein (1999).

Grignon (1993) me resultaba fundamental al plantear que las culturas populares son culturas (con su propia autonomía simbólica). La escuela marca distancia con las últimas, dado que juega un papel fundamental en la producción y reproducción de la cultura de clase media y sus posiciones sociales y en una desvalorización de las primeras. A pesar de estas conclusiones, Grignon destacaba que estas diferencias, no tienen que significar el desarrollo de una pedagogía populista que encierre a los niños de las clases dominadas en su cultura de origen y les impida el acceso a los saberes de carácter general y universal. Cuestiones fundamentales, que también he recogido a lo largo de la elaboración del Capítulo V.

Bernstein (1999) me ayudaba a comprender el significado de la implantación de los programas de educación compensatoria en cuanto a lo que se refiere a centrar la atención en lo que al niño supuestamente le falta y no en la estructura del sistema educativo. Dicha mirada me llevaba y ha llevado directamente a acercarme a la lógica pedagógica que rige las Aulas de Enlace y los discursos de los docentes en torno a éstas. Cuestiones recogidas en el Capítulo I y IV.

Al hilo de las aportaciones de los autores anteriores, querría señalar que el trabajo de Adela Franzé (2002) me ayudó a entender el significado de los ritmos y niveles en el campo escolar y el de Mariano Fernández Enguita (2004) en las diferentes representaciones que la escuela (entre otros contextos e instituciones de los que los jóvenes forman parte) tiene para los estudiantes dependiendo de su género. Éstos son asuntos que han atravesado constantemente mi trabajo.

Durante el curso 2007-08 pude disfrutar de una beca en la UNAM, concretamente en el PUEG (Programa Universitario de Estudios de Género). Esta estancia fue fundamental en mi vida personal y profesional. Algunas cuestiones trabajadas en dicha estancia resultaron esclarecedoras de cara a la posterior investigación desarrollada en las Aulas de Enlace. En este sentido, fue determinante el análisis del papel que determinadas etiquetas ejercen sobre los sujetos y lo complicado que resulta atravesarlas. También lo fue el hecho de estudiar cómo determinados grupos sociales, como la población migrante, ante las múltiples imposiciones a las que se ven sometidos, no se adaptan simplemente, sino que desarrollan sus propias estrategias de negociación y no hay un proceso de asimilación sin más. Finalmente destacar que el pequeño trabajo de campo que realicé en México DF me permitió acercarme a la escuela desde una mirada diferente. Concretamente las de personas que tomaban en conjunto sus experiencias escolares y analizaban de manera pormenorizada cada una de las etapas

educativas que habían cursado. Personas que habían obtenido altos grados académicos y provenían de sectores populares.

Este último aspecto ha influido de manera decisiva en mi trabajo actual, dado que en la última fase del trabajo de campo puse una atención especial en que los jóvenes que habían estado en el Aula de Enlace me explicaran, a través de las entrevistas, sus vivencias antes, durante y después del programa.

3) Beca Predoctoral y Tesis.

Durante cuatro años he podido disfrutar de una beca JAE Predoctoral, que dependía directamente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Margarita del Olmo me ofreció pedir dicha beca, dadas las semejanzas entre los objetivos de su proyecto y mi estudio en las Aulas de Enlace. La beca me ha permitido realizar la tesis doctoral con la dirección de Margarita del Olmo y Adela Franzé.

Estos años me han permitido realizar un trabajo de campo a lo largo de varios cursos escolares, como he explicado en el apartado metodológico. Un trabajo de campo que ha ido acompañado de lecturas claves de cara a su fundamentación teórica.

A lo largo de este trabajo he logrado esclarecer una serie de ideas. En primer lugar, el papel que juega la escuela en la generación de desigualdades a través de diferentes mecanismos de selección interna, que tienen consecuencias directas en el acceso al tipo de titulaciones y, de manera consecuente, en el acceso al mercado laboral. Pero también la importancia de las categorías escolares en la percepción que los chicos y chicas van elaborando sobre sí mismos. Categorías que no son neutras y parten de determinadas posiciones de poder.

En segundo lugar, la posibilidad de profundizar en una serie de conceptos claves en mi trabajo, como identidad, subjetividad, resistencia y experiencia. La necesidad de diferenciarlas y leer los distintos desarrollos teóricos respecto a dichos términos me ha ayudado en el análisis de los datos obtenidos y a la hora de marcar futuras líneas de trabajo. Es necesario que resalte las lecturas de autores centrados en el estudio del poder colonial en América Latina y cómo la colonialidad es constitutiva del poder capitalista. Estas ideas me han ayudado a vertebrar y comprender los procesos de alterización de los jóvenes migrantes en los espacios escolares.

Para ir finalizando querría señalar que el resultado final de esta investigación no hubiera sido el mismo sin atender a mis intereses personales y sociales. En cuanto a los primeros, querría señalar que este trabajo me ha permitido entenderme en el seno de una escuela que sitúa a las personas bajo clasificaciones binarias basadas en "el/a alumno/a diferente"⁵⁵ –a

⁵⁵ Diferencias identificadas constantemente como carencias, que el sistema educativo sigue considerando como necesidades a compensar.

compensar- frente al/a que no representa dicha diferencia-carencia-", "el trabajador frente al vago", "el migrante frente al autóctono", "el listo frente al simple". Sin embargo, esta misma escuela es la que posibilita el acceso a relaciones personales y conocimientos más allá de la adquisición de capital escolar. Algunas lecturas como la de Louise Archer y Carole Leathwood (2003) me ayudan a comprender algunas de mis sensaciones a partir de mi incorporación a los estudios de doctorado y a una institución de investigación como el Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC.

Skeggs notes, 'The working class are never free from the judgement of imaginary and real others that position them, not just as different, but as inferior, as inadequate' (Skeggs, 1997, p. 90), and feminist academics from the working classes are not immune from these processes (Mahony & Zmroczek, 1997). The classed (raced and gendered) fear of 'never being good enough', of never getting it right, was replayed for some of the contributors in the process of submitting their papers (Archer y Leathwood, 2003:230).

Las situaciones que describo a través de las palabras de Louise Archer y Carole Leathwood (tan bien expresadas y que yo no me atrevería a afirmar en un texto académico) no se equiparan directamente con las de los chicos y chicas con los que he realizado mi trabajo de campo. Éstos, en algunos casos, han llegado a abandonar la escuela sin la titulación de secundaria, a pesar de sus altas expectativas académicas y de trayectorias escolares marcadas por las buenas calificaciones en sus países de origen. Diferencias que no radican (o no lo hacen solamente) en el "origen" (cultura, familia, sistema educativo de su país de nacimiento y lengua materna) y en las características individuales de cada estudiante, sino también en periodos históricos, políticos y económicos disímiles. Así como de la mirada que el sistema educativo y algunos docentes ejercen sobre los jóvenes migrantes (que los "otriza").

Ante mis experiencias personales y las narraciones de sus experiencias por parte de los jóvenes con los que he realizado la investigación he deseado dar sentido a un estudio etnográfico sobre la producción de desigualdades (que están entrelazadas) y al papel que ejerce la escuela en dicha producción. Pero también a las posibilidades que ofrece dicho espacio lleno de vida.

Las finalidades de este trabajo, más allá de crear un producto académico que me permita la obtención del grado de doctora, se centran en que sea objeto de lectura, reflexión y crítica (entre personas que forman parte del mundo académico, educativo y en torno a movimientos sociales interesados en una escuela pública de todos/as y para todos/as) y que me permita (y lo ha hecho) ir delimitando objetivos de investigación y preguntas más precisas a las que responder. Éstas son ideas a desarrollar en futuros estudios, dirigidos a pensar y replantear la estructura de la escuela y las relaciones que las personas que las habitan pueden construir entre sí.

Durante mi paso por la universidad y los estudios de doctorado he conocido a diversas personas con las que he establecido relaciones de amistad. Éstas juegan un papel fundamental a la hora de explicar mis sensaciones en dichos contextos. Sus reflexiones y críticas impregnan las palabras que componen esta tesis.

Capítulo I

Las Aulas de Enlace y su reglamentación

I.1. INTRODUCCIÓN

Un estudio sobre las Aulas de Enlace implica necesariamente analizar los documentos que desde la Consejería de Educación las definen, regulan e implementan. Esto permite comprender la lógica pedagógica bajo las que fueron creadas y los agentes que intervinieron en su formulación. Además, examinar las normativas posibilita conocer el marco en el que desarrollan su día a día el profesorado y alumnado que habita el programa.

A la luz de dicho objetivo, los aspectos que trataré en este capítulo serán los siguientes. En primer lugar, me propongo describir y explicar las instrucciones que rigen las Aulas de Enlace (y el Anexo 8 recoge los cambios que éstas han sufrido desde su creación en el curso 2002-03 hasta la última normativa de julio de 2008). En segundo lugar, mi intención es examinar las órdenes que regían el programa Escuelas de Bienvenida, en el que estaban inscritas en un principio las Aulas de Enlace. En tercer lugar, describiré y analizaré un libro que aportaba orientaciones metodológicas para la puesta en marcha de estas clases y que fue difundido en los centros de enseñanza. Finalmente, explicaré las medidas de compensatoria entre las que se encuentran inmersas las Aulas de Enlace, ya que las primeras sientan las bases ideológicas y de funcionamiento desde las que las últimas se ponen en marcha.

I.2 INSTRUCCIONES QUE REGULAN LAS AULAS DE ENLACE

Las últimas instrucciones que regulan las Aulas de Enlace⁵⁶ están firmadas el 28 de julio de 2008. Los contenidos principales son los siguientes:

A quién van dirigidas

Las Aulas de Enlace van dirigidas a aquellos estudiantes extranjeros recién llegados a la Comunidad de Madrid, que desconocen el castellano y/o presentan desfase curricular y se encuentran en el segundo y tercer ciclo de primaria o en la etapa secundaria.

⁵⁶ Esta información procede de un rastreo sistemático y continuo de la página web de la Consejería de Educación. El 20 de enero de 2012 me sorprendió ver que se mantenían dos instrucciones diferentes publicadas con un año de diferencia entre sí. La más antigua está firmada el 23 de mayo de 2007 por la antigua Viceconsejera de Educación Carmen González y la más reciente es del 28 de julio de 2008 por la actual Viceconsejera de Educación Alicia Delibes. La primera puede encontrarse en los links de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales –Planes y Actuaciones – Atención a la Diversidad – Educación Compensatoria en los centros educativos – Las Aulas de Enlace (ahí están recogidas las instrucciones con los anexos necesarios). La segunda en la Dirección General de Educación Infantil y Primaria – Normativa vigente – Necesidades de Apoyo Educativo – Compensación de desigualdades.

Finalidades

- Posibilitar una atención específica a aquellos estudiantes que proceden de otros sistemas educativos y desconocen el castellano
- Acortar el periodo de incorporación al sistema educativo
- Favorecer el desarrollo de su identidad tanto personal como cultural
- Posibilitar la integración en el medio social

Número de alumnos por clase

Máximo de 12 y mínimo de 5

Incorporación al Aula de Enlace y periodo máximo de permanencia

- Las Comisiones de escolarización son las que ofrecen a las familias la posibilidad de matricular a sus hijos en un centro educativo que disponga de Aula de Enlace
- Los padres podrán optar entre escolarizarlos en el Aula de Enlace o no
- Sólo podrán entrar al Aula de Enlace una vez durante su periodo de escolaridad obligatoria y únicamente al comienzo de la misma. Si no ha finalizado el tiempo de permanencia máximo y cambian de centro educativo, podrán acceder a otra Aula de Enlace hasta que concluya el periodo límite
- El tiempo de permanencia máximo es de nueve meses. Se puede prolongar, excepcionalmente, hasta que finalice el curso, pero necesita el visto bueno del Servicio de Inspección Educativa
- Cuando finaliza la estancia en el Aula de Enlace antes de que acabe el curso, el alumno o alumna debe incorporarse a tiempo completo en el grupo de referencia que el centro escolar le haya asignado. En el caso de que no haya plazas en este colegio o instituto se le trasladará a otro a través de la Comisión de Escolarización. Dicha derivación debe incluir la certificación del director de la antigua escuela, en la que se especifique el curso al que debe ingresar y su nivel en Lengua Castellana y Matemáticas
- Si el periodo de permanencia termina con el curso escolar, el chico o chica podrá quedarse en el centro si existe plaza vacante o bien ser escolarizado en otro que la Comisión de Escolarización le asigne
- Mientras permanece en el Aula de Enlace el alumnado se incorporará lo antes posible al aula de referencia en las asignaturas de Educación Física, Artística, Plástica, Tecnología, Música y otras materias

Centros educativos que pueden contar con Aula de Enlace

- Todos los centros sostenidos con fondos públicos: Colegios de Educación Infantil y Primaria y los Institutos de Enseñanza Secundaria y los Colegios Privados Concertados
- Para que un centro escolar tenga⁵⁷ un Aula de Enlace es necesario que reúna las siguientes condiciones: 1) que el centro la acepte, 2) que posea espacios adecuados, 3) que esté ubicado en una zona con alta proporción de población extranjera, 4) que tenga experiencia previa en la escolarización de niños y niñas de otras nacionalidades y con desconocimiento del castellano y 5) que disponga de plazas para escolarizar a los estudiantes cuando termine el programa, aunque éste no es un requisito imprescindible (como aparece más arriba)

Profesorado

- El profesorado más adecuado es el que cuenta con formación en castellano como lengua extranjera o en lengua castellana, con experiencia en la atención al alumnado extranjero o en compensatoria, aunque podrán adaptarse dichos requisitos a las necesidades del centro
- Los profesores de las Aulas de Enlace en Institutos de Enseñanza Secundaria formarán parte del Departamento de Orientación y en los centros concertados dependerán del órgano competente que cumpla las funciones de orientación. Tanto en públicos como concertados deben integrarse también en los equipos docentes de los grupos de referencia de sus alumnos⁵⁸
- Se puede asignar a otros profesores del centro unas horas de dedicación en el Aula de Enlace, pero sólo un docente se encargará de la tutoría del grupo

Funciones del profesorado

- Docencia, tutoría, seguimiento y evaluación
- Enseñanza de la lengua castellana y conocimientos básicos sobre España y la Comunidad de Madrid
- Coordinación con tutores y profesores de los grupos de referencia
- Facilitar la integración del alumnado en el grupo, el centro y el entorno

⁵⁷ En algunas ocasiones es el propio centro el que solicita el programa y en otras la Consejería de Educación se lo recomienda a la escuela.

⁵⁸ En ninguna de las reglamentaciones se mencionan los equipos de los que deben depender los maestros de primaria, sin embargo, la decisión respecto a la incorporación al aula de referencia si corresponde al profesorado junto al equipo psicopedagógico de área.

- Potenciar sus habilidades sociales y su participación en cualquier otra actividad
- Mantener a las familias informadas sobre la evolución de sus hijos
- Evaluar continuamente los progresos de cada estudiante, que permitirán decidir el momento en que deben incorporarse al aula de referencia

Organización del Aula de Enlace

- Cada alumno debe tener asignado un grupo de referencia en Primaria o Secundaria
- El profesor del Aula de Enlace debe coordinarse quincenalmente con los tutores de las clases de referencia
- El estudiante se incorporará lo antes posible en sus grupos de referencia en las siguientes materias y según corresponda a su etapa educativa: Educación física, Educación artística, Plástica y Visual, Tecnologías, Música, u otras en las que se vea motivado al estudiante. Se considera que las áreas citadas favorecen en mayor medida la integración del chico o chica en la clase

Incorporación definitiva a un grupo ordinario

- Se producirá a propuesta del equipo docente de las Aulas de Enlace y del grupo de referencia, siempre que el niño o niña haya adquirido las competencias comunicativas suficientes o haya finalizado su tiempo de permanencia máximo
- La decisión sobre incorporación y curso en el que debe producirse depende del equipo de profesores de Aula de Enlace y Orientación
- Los estudiantes de las Aulas de Enlace no pueden acceder a estudios post obligatorios, una vez abandonan el programa. Es decir, si tienen menos de 18 años y están adscritos a un grupo de 4º de secundaria al salir del Aula de Enlace pueden: a) permanecer en el mismo grupo, b) escolarizarse en Diversificación Curricular y c) nunca incorporarse directamente a Bachillerato o a un Ciclo de Grado Medio
- Los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria con 15 ó 16 años de edad podrán ser derivados a un Programa de Cualificación Profesional Inicial⁵⁹

⁵⁹ PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) va dirigido a los alumnos de mayores de 16 años que no han obtenido el título de Secundaria. La realización de este programa no implica necesariamente la obtención de dicha titulación, sólo se hará efectiva cursando materias complementarias. Normativa Comunidad de Madrid: Orden 1797/2008, de 7 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se regulan la ordenación académica y la organización de los programas de cualificación profesional inicial que se imparten en centros educativos de la Comunidad de Madrid. Ver en http://www.madrid.org/fp/ense_pcpi/pcpi_caracteristicas.htm.

- Los alumnos mayores de edad que deseen proseguir podrán hacerlo en Educación para Adultos

Coordinación y seguimiento

- La puesta en funcionamiento y coordinación de las Aulas de Enlace depende del Servicio de Inspección Educativa y la Unidad de Programas de cada Dirección de Área Territorial
- En el caso de los centros concertados será competencia del titular del centro en el que se ubica. La supervisión será realizada por el inspector, que pertenece al Servicio de Inspección Educativa. Éstos, a su vez, remiten la información a la Dirección de Área Territorial y de ahí la Dirección de Becas y Ayudas a la Educación (quienes se encargarán de la gestión de las colegios privados concertados)
- Las Direcciones Generales de Educación de la Consejería de Educación podrán crear las comisiones técnicas que consideren oportunas

Desde la creación de las Aulas de Enlace en 2002 hasta la normativa de 2008, sus instrucciones han sufrido una serie de cambios que están reflejados en el Anexo 8. Como podrá verse diferentes criterios se han ido modificando a lo largo de la trayectoria del programa. En este sentido, las variaciones recogidas en el anexo contradicen la uniformidad que García Fernández *et al.* (2009) atribuyen a las instrucciones que reglamentan el funcionamiento de las Aulas de Enlace.

A mi modo de ver, estas transformaciones están en relación con las siguientes palabras de María Antonia Casanova, que en 2006 era directora de la Dirección General de Promoción Educativa y Coordinación Académica de la Consejería de Educación, uno de los organismos de los que dependían las Aulas de Enlace.

Siempre vamos mejorando cosas sobre la marcha. Este año, por ejemplo, hemos ampliado de seis a nueve meses el tiempo que los chicos pueden pasar en las Aulas de Enlace (María Antonia Casanova. Palabras recogidas en el diario El País. 11 de septiembre de 2006)⁶⁰.

A la luz de las palabras de María Antonia Casanova, la introducción de “mejoras” (entendiendo por éstas el aumento del tiempo de estancia en el recurso) va teniendo lugar conforme se van analizando diferentes necesidades. Cambios que se llevan a cabo sobre la “marcha”, es decir a medida que las Aulas de Enlace van funcionando. Desde mi punto de vista,

⁶⁰ Ver Anexo 7, en el que recojo toda la noticia.

siguiendo a Baker y Letendre (2005), este discurso en torno a la “mejora” produce una imagen de necesidad de transformación que permita, finalmente, un ansiado estado de plenitud en el programa educativo⁶¹.

En el apartado I.4 retomo las palabras de María Antonia Casanova en el diario El País⁶². Como podrá verse, este artículo trata sobre la incorporación de alumnado extranjero en el sistema educativo y las políticas para compensar las desigualdades, entre las que mencionan a las Aulas de Enlace.

I.3. PROGRAMA ESCUELAS DE BIENVENIDA

El Programa Escuelas de Bienvenida es definido por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid como una propuesta “pedagógica”, “integradora” e “intercultural”. La finalidad de su implantación es asegurar el éxito escolar, adaptación social y las habilidades sociales. Señala que el alumnado de otros países está capacitado para ejercer la ciudadanía. A la que define bajo las siguientes categorías: “éxito”, “escuela”, “adaptación”, “habilidades”, “derechos” y “deberes” (Programa Escuelas de Bienvenida, 2002).

Son cuatro los pilares que sostienen el programa Escuelas de Bienvenida:

- Aulas de Enlace
- Inmersión y adaptación en el contexto escolar, social, cultural y lingüístico desde el respeto a la identidad cultural
- Convivencia activa
- Adaptación al medio (Programa Escuelas de Bienvenida, 2002).

Las instrucciones reguladoras no explicitan a qué se refieren con identidad cultural ni la identifican con ningún elemento al respecto, sólo indican la necesidad de fomentarla.

Respecto a la inmersión lingüística, social y cultural, señalan que todos los alumnos y alumnas deben comprender, conocer y respetar al otro. La existencia de diversas culturas es vista como una riqueza y la diferencia se identifica con la variedad cultural:

⁶¹ Baker y Letendre (2005) han trabajado con profundidad el sentido que adquieren los discursos en torno a la transformación en la escuela. De tal forma, que afirman que la “mejora” legitima a la institución escolar, ya que la representa como una estructura abierta a la posibilidad de cambio y, por tanto, ni estanca ni inerte al progreso de la sociedad sino partícipe del anterior.

⁶² Ver Anexo 7.

... intercambio cultural, desarrollando actitudes de respeto y valorando la diferencia como una riqueza a nuestra alcance (Programa Escuelas de Bienvenida, 2002:21).

Los cuatro pilares del programa Escuelas de Bienvenida hacen referencia a la adaptación al medio y contexto escolar, social, cultural y lingüístico.

La inmersión en el contexto conlleva los siguientes objetivos: desarrollar la capacidad crítica, el intercambio, la solidaridad, las actitudes cooperativas, el espíritu creativo, el respeto y la aceptación mutua, conocer las problemáticas sociales y medioambientales, así como a otras culturas.

Las normas señalan que uno de sus principales objetivos del Programa Escuelas de Bienvenida es el desarrollo de la convivencia activa, que se alcanzará cuando los estudiantes "aprendan a vivir juntos". Las instrucciones señalan que se producirá dicha convivencia cuando se conozca la historia, tradiciones y espiritualidad de cada estudiante y se respete la diferencia entre las culturas. Me resulta interesante que en ningún momento de las órdenes y, en especial, en este apartado dirigido hacia el desarrollo de la convivencia activa, aparezca referencia alguna hacia los conflictos que puedan surgir, no me refiero a derivados de la presencia de personas de diferentes orígenes, sino de las relaciones construidas entre las personas en el espacio escolar. La expresión "aprender a vivir juntos" reduce los problemas existentes a la falta de aceptación entre culturas⁶³.

Como indica Margarita del Olmo (2007) resulta contradictorio fomentar la convivencia a través de experiencias compartidas pero, al mismo tiempo, relegar a los estudiantes recién llegados de otros países a espacios apartados de las clases ordinarias, como son las Aulas de Enlace. Considero que es doblemente contradictorio prever como un objetivo fundamental el fomento de ese "aprender a vivir juntos" y al mismo tiempo considerar una mejora el hecho de prolongar el tiempo de permanencia máximo en el Aula de Enlace, tal y como he recogido en las palabras de María Antonia Casanova en el diario El País.

⁶³ En este sentido, Carrasco, Villa y Ponferrada (2010) han llevado a cabo una examen de las medidas de mediación en los centros educativos de Cataluña. Su trabajo permite sacar a la palestra los conflictos entre los diferentes agentes escolares, poniendo el acento no sólo en los existentes entre el alumnado, sino también de estos últimos con su profesorado, aunque no suelen ser objeto de los programas de mediación. Villa (2011) resalta que la participación de los estudiantes extranjeros en los programas de mediación es constantemente invisibilizada por parte de su profesorado que emplea como justificación las diferencias culturales o lingüísticas y resalta que las discriminaciones de carácter racista o xenófobas que algunos estudiantes extranjeros dicen vivir, no se consideran conflictos objeto de los servicios de mediación. La investigación llevada a cabo señala que los estudiantes extranjeros participan en estos programas más que sus compañeros autóctonos, en las figuras de mediados y mediadores, lo que implica un reconocimiento de la existencia del conflicto en las interacciones cotidianas por parte de los jóvenes (Villa, 2011).

Al mismo tiempo, la normativa señala que la convivencia escolar está determinada por el modelo de centro. Es decir, que reconoce la incidencia de la gestión en el desarrollo del día a día de las clases y en las interacciones entre los agentes escolares.

La calidad de la convivencia escolar está determinada por el modelo organizativo del centro educativo (Programa Escuelas de Bienvenida, 2002: 25).

Otro eje fundamental del programa es la formación del profesorado que trabajará en las Aulas de Enlace.

El profesorado que va a incorporarse durante el presente curso a estas aulas, precisa de una preparación específica para atender a un alumnado que presenta necesidades de compensación educativa asociados al desconocimiento de la lengua española (Programa Escuelas de Bienvenida, 2002: 29).

Una de las tareas asignadas al profesorado es dotar al alumnado recién llegado de una serie de habilidades precisas en nuestro sistema educativo, así como dar a conocer las formas de vida del país de acogida.

Finalmente, la evaluación del propio programa se ve como un elemento fundamental para la mejora de su calidad. Sin embargo, nunca se ha hecho pública una revisión del mismo, o yo no tengo constancia ni tampoco la tienen otros investigadores (García Fernández *et al.*, 2009). Salvo la información publicada por Margarita del Olmo (2009) en la que se le permitió acceder a tres valoraciones consecutivas del recurso llevadas cabo por la Subdirección general de inspección educativa, pero que no han sido difundidas.

I.4. ESTRATEGIAS Y CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS: RECOMENDACIONES DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN A LOS DOCENTES

En el año 2006 la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid edita un texto titulado "Aulas de Enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación", cuyos autores son Manuela Boyano, José Luis Estefanía, Henedina García Sánchez y Montserrat Homedes.

A través de este libro voy a explicar algunos de las orientaciones metodológicas que la Consejería de Educación considera necesarias desarrollar dentro de las Aulas de Enlace. A su vez, el texto ayuda a comprender la lógica pedagógica que marcó la creación e implantación del programa.

Se trata de un libro elaborado, principalmente, por docentes de Aulas de Enlace.

El texto que sigue nace de la corta experiencia – aunque rigurosa, rica e interesante - habida en las aulas, a la par del conocimiento que poseen los autores que componen el equipo (Boyano *et al.*, 2006: 9).

Una de sus autoras, a la que conseguí entrevistar, afirma que el texto es fruto de la experiencia de los propios docentes de Aula de Enlace y de una propuesta de la Dirección de Promoción Educativa y Coordinación académica:

El objetivo era que fueran autónomos y que evidentemente se sintieran bien, hay una historia de duelo migratorio, unas familias que todos sabemos lo qué pasa, la inmigración se sitúa siempre en la capa social más baja. Entonces, se creó pensando en esto. Y lo que hicimos en ese libro fue pues plantear cómo, de qué manera se podría hacer y cómo se podría atender. Entonces, fue cómo nos reunimos. Una de las personas que trabaja es una mujer con experiencia, desde la experiencia que te da el trabajo en el aula y el interés que tú pongas y lo que tú te documentes, una de primaria, otra de secundaria, un inspector, [...] que era una persona que estaba para aportar de documentación, de evaluación y una profesora con mucha experiencia en Suiza, ella había trabajado en Suiza con alumnos inmigrantes españoles en Suiza. Ella trabajaba desde esa experiencia. Entonces, a mí me parecía un equipo muy rico, porque lo trabajamos desde la experiencia [...] Nos lanzamos a ello porque pensamos que había que dar salida a esta situación y fuimos pensando, reflexionando sobre ello, ¿entiendes? Yo creo que desde ellas (refiriéndose a las coordinadoras de la Dirección de Promoción Educativa y Coordinación académica) querían hacerlo, a nosotros nos dijeron disponéis de todos los recursos que queráis, ésta es vuestra casa para trabajar, nosotros nos comprometemos a publicar, la publicación es vuestra, no vais a cobrar nada y dijimos que sí, que nos gustaba y que nos comprometíamos a hacerlo. Por eso, lo escribimos (Entrevista a una de las autora de Boyano *et al.*, 2006. Febrero de 2011).

Esta misma docente considera que el alumnado de Aula de Enlace no es el “perfil” de compensatoria y, por ello, ve necesaria la creación de un programa como éste.

exponemos una filosofía de trabajo, es una filosofía de trabajo [...] lo transmitimos ahí el libro se crea porque el alumnado inmigrante estaba en los programas de compensatoria, vieron que el alumnado inmigrante no corresponde al perfil del alumnado de compensatoria. El alumnado de compensatoria es un alumnado de desventaja socioeducativa en España. Y el alumnado inmigrante es un alumnado con un perfil que, en muchos casos, no es una desventaja sino una gran ventaja: una persona que habla otra lengua, que se ha movido de su país, pues a veces eso es una ventaja. Entonces, apareció un perfil nuevo. Entonces, el perfil nuevo planteó que había que trabajar de otra manera con este alumnado... una cosa es el perfil del alumnado inmigrante y el de nuestros alumnos, que no trabajan, que tienen problemas. Es que son dos situaciones distintas. Es que puede venir pues un alumnado brillante, que el único problema que hay es un problema de adaptación, de un integración, un tema de emplazarse en otra cultura y un tema de desconocimiento de la lengua, pero pueden ser súper brillantes. Estos estudiantes cogían un modelo de actuación que no era el modelo ideal. En compensatoria hay modelos que no están en la norma porque sino no estarían en un grupo de apoyo, de ayuda y estos niños entraban ahí... Se plantearon estas aulas como un lugar de acogida (Entrevista a una de las autoras de Boyano *et al.*, 2006. Febrero de 2011).

En el Capítulo IV podrán verse conexiones entre los discursos de los docentes entrevistados del IES Cantueña y Colegio Mica y las palabras de esta profesora de Aula de

Enlace y autora del texto de Boyano *et al.* (2006). Así, mostraré el significado que para los primeros tienen categorías que la segunda también utiliza, como son “perfil”, para referirse a las características del alumnado, y atención a las “necesidades” específicas de cada estudiante.

Este apartado recoge diferentes subapartados en los que iré analizando los principales elementos del texto de Boyano *et al.* (2006).

Para comenzar incluyo un extracto de la entrevista a una de las autoras, en las que señala los objetivos con los que fue planteado el texto y responde a algunas críticas dirigidas a las Aulas de Enlace.

Lo único que yo quiero dejar un poco claro, desde lo que yo he visto criticarlas, desde donde nosotros lo percibimos, o desde donde yo lo percibo y el libro fue creado así. No fue creado para que fuera un gueto. No es un gueto, fue para que estos alumnos tuviesen una referencia cercana a la llegada, fueran acogidos en el centro, en el aula, con alguien que realmente pues bueno sabía de qué iba y se podían a sentir bien. Además, de eso, se fuesen haciendo autónomos porque el objetivo fundamental era trabajar la lengua y la cultura y se sintiesen bien y además ayudar a las familias (Entrevista a una de las autoras del texto de Boyano *et al.*, 2006. Febrero 2011).

I.4.1. El “Programa Escuelas de Bienvenida” como un programa de Educación Intercultural

En la presentación del libro, elaborada por María Antonia Casanova (Directora General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación), definen el Programa Escuelas de Bienvenida como una necesidad a desarrollar por parte del sistema educativo ante la incorporación paulatina de alumnado inmigrante/extranjero.

Con la llegada de nuevos vecinos a la Comunidad de Madrid, los centros docentes han cambiado su fisonomía. En pocos años (desde el 2000 hasta el momento actual), el sistema educativo madrileño ha pasado de atender -en la educación obligatoria- a veinticinco mil niños y adolescentes a acoger ahora en sus aulas a más de cien mil alumnos y alumnas; como ya queda señalado, procedentes de múltiples países y hablando más de sesenta lenguas distintas [...] en enero del año 2002 se pone en marcha el programa “Escuelas de Bienvenida”, con distintas acciones favorecedoras de la recepción de los nuevos escolares y, también, del mutuo conocimiento y relación entre todos los compañeros de cada escuela (Boyano *et al.*, 2006: 7-8).

María Antonia Casanova indica que la entrada de los alumnos y alumnas extranjeros a lo largo del curso pudo complicar el funcionamiento de los centros y los procesos de enseñanza y aprendizaje que afectaban a todos los estudiantes. Por ello, se puso en marcha este programa:

Las opciones innovadoras se han ido aplicando progresivamente, pero la incorporación paulatina de alumnado, día a día y semana a semana, hacía difícil la

organización apropiada de cada centro en el que incidía (en casi todos, como resulta obvio), al igual que el desarrollo óptimo de los procesos de enseñanza y aprendizaje del conjunto del alumnado (Boyano *et al.*, 2006: 8).

De tal modo que hace una relación entre incorporación paulatina del alumnado extranjero, dificultades de organización de los centros, necesidad de estrategias de innovación como las Aulas de Enlace y, con ello, el no perjuicio del conjunto de estudiantes.

Prosigue definiendo las Escuelas de Bienvenida como un programa creado bajo el paraguas de la educación intercultural:

... un planteamiento básico de educación intercultural, que acerca las personas de todas las culturas, que busca lo común entre lo diferente, que identifica lo que nos une y se aleja de lo que nos separa... (Boyano *et al.*, 2006: 8).

Los autores del libro también señalan que se trata de un programa de educación intercultural, cuyos objetivos a desarrollar con el alumnado son: conocer, comprender, interactuar, respetar y fomentar actitudes favorables hacia las diferentes culturas (Boyano *et al.*, 2006).

I.4.2. Definición de las Aulas de Enlace

Las Aulas de Enlace son recursos educativos que funcionan dentro de los centros escolares y cuentan con un currículum propio. Se implantarán en los colegios e institutos siempre y cuando el equipo directivo y docente lo consideren necesario.

Las Aulas de Enlace son aulas específicas con currículo propio, integradas en el centro educativo, constituyendo un recurso pedagógico complementario para el mismo. Esto implica que para su implantación debe ser una necesidad detectada por el equipo docente del centro y solicitada por su equipo directivo. Tiene un número máximo de 12 alumnos extranjeros (Boyano *et al.*, 2006: 14).

A mí modo de ver, resulta contradictorio que definan el programa Escuelas de Bienvenida como una “comunidad educativa” y el Aula de Enlace como un recurso dentro de ésta, pero que no sean tenidas en cuenta las opiniones de otros agentes involucrados en el como madres y padres y alumnado en la instalación del programa dentro de los colegios e institutos.

Una de las directrices que se considera que debe guiar el trabajo en el seno del Aula de Enlace es la “flexibilidad”, como elemento fundamental de una estructura organizada. A la que definen, no solamente en lo que concierne a la escolarización a lo largo de todo el curso de alumnado recién llegado, sino a la incorporación en el seno de las aulas de referencia.

La línea principal de todo el proceso será la flexibilidad como forma de actuación estructurada, pero conservándose a la vez modelable por la evolución y necesidades de cada alumno (Boyano *et al.*, 2006: 15).

El Capítulo IV recoge las percepciones del profesorado del Colegio Mica e IES Cantueña en relación a las características de la organización que precisa el Aula de Enlace y las consecuencias en su práctica docente. Particularidades referidas también a la escolarización durante todo el curso y la entrada a las clases de referencia por parte de sus estudiantes.

Por otra parte, el texto de Boyano *et al.* (2006) señala que el niño y niña es centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Éste, indican sus autores, tiene como objetivo la atención sobre una serie de aspectos psicológicos: el fomento de la autoestima y seguridad en sí mismos.

Fomento del desarrollo de la autoestima positiva, la seguridad y el conocimiento. Es muy importante que el alumno, desde un principio, se sienta aceptado y comprendido sin que tenga la sensación de infravaloración o incomprensión a causa de su cultura, religión, etnia, lengua y competencia comunicativa en español. Pero, a la vez, es muy importante también que cuente con el apoyo de las normas y pautas básicas de actuación dentro de la nueva cultura para poder ir adecuándose a ella, a partir de la transferencia adaptativa de lo adquirido en su propia cultura (Boyano *et al.*, 2006: 15).

Objetivo, que se sientan seguros y que la autoestima no les, les haga sentirse bien. Y a partir de ahí estos niños poquito a poco van aprendiendo el español y van saliendo, por el planteamiento. El planteamiento desde aquí es: conoces un poquito de español, te sientes bien, podemos ir clase, te puedes presentar a tus compañeros, te buscamos un tutor, les vas a saber decir, vas a saber estar con él... (Entrevista a una de las autoras del texto de Boyano *et al.*, 2006. Febrero de 2011).

Para ello, el libro indica que el niño o niña no puede sentirse infravalorado por su pertenencia étnica, religiosa, cultural, lingüística y por su competencia en castellano. Parte de la idea de que el alumno se irá adaptando a su nueva cultura, pero desde lo ya adquirido en la propia (Boyano *et al.*, 2006)⁶⁴.

⁶⁴ Franzé (2002) lleva a cabo un análisis de la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo), que señala aspectos conceptuales sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y la infancia semejantes a los utilizados en el libro de Boyano *et al.* (2006).

“de allí la idea central de que el sistema educativo ha de utilizar la experiencia del niño y su universo cotidiano en el proceso de enseñanza-aprendizaje, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes. Esto es, se debe trabajar desde la diversidad, tomando como punto de partida la heterogeneidad socio-cultural presente en la escuela, para favorecer un proceso significativo en el que el niño sea protagonista, se sienta reconocido, y potencia su autoestima y motivación” (Franzé, 2002: 373).

El libro de Boyano *et al.* (2006) aparece publicado en el mismo año en el que se pone en marcha la Ley Orgánica de Educación (LOE), tras haber sido derogada la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación), que pretendía sustituir a la LOGSE.

El alumno como centro del proceso de aprendizaje conlleva, para los autores del manual, atender a los procesos psicoafectivos que viven los jóvenes y niños al entrar en el Aula de Enlace:

...Atenuación del desarraigo socio-afectivo. Este desarraigo afectivo va a generar una serie de momentos adaptativos dentro del aula y a lo largo del proceso de aprendizaje, donde se mezclan tanto los aspectos específicos de la evolución habitual en el aprendizaje de una lengua extranjera como la reubicación de uno mismo en la nueva cultura... (Boyano *et al.*, 2006: 15).

Consideran objeto prioritario de intervención educativa en las Aulas de Enlace los procesos de desarraigo que atribuyen a sus estudiantes. En la entrevista a una de las autoras del texto me indicó que una de las finalidades principales de las Aulas de Enlace, desde la "filosofía de trabajo" que ella defiende, era construirlas como un espacio de acogida ante el "duelo migratorio".

... Las aulas aparecen, yo estoy desde le principio que se crearon, además yo defensora de ellas, defensora desde la filosofía que yo las vivo, eh, se crearon para acoger al alumnado que llega. Para trabajar todo el tema de acogida con ellos, para que se sintieran bien en un nuevo espacio, en una nueva cultura, ante una realidad completamente distinta, porque, además, el alumnado adolescente pues es que no ha decidido venir, lo han decidido sus padres, entonces aquí hay una historia muy dura. Yo, de hecho, en uno de los congresos, en una de las jornadas que se hicieron de Aulas de Enlace, solamente se han hecho una vez expuse el tema del duelo migratorio y lo trabajé desde la experiencia, porque evidentemente es algo verdaderamente cruel... (Entrevista a una de las autoras del libro de Boyano *et al.*, 2006. Febrero de 2011).

Como podrá verse en el Capítulo IV, diversos profesores entrevistados defienden las Aulas de Enlace como un espacio de acogida y consideran que sus estudiantes extranjeros viven procesos de "duelo migratorio". Esto dará cuenta de una cierta similitud entre los discursos de la autora y docente de Aula de Enlace y los de los profesores del IES Cantueña y Colegio Mica.

Continuar el análisis del texto implica indicar que sus autores identifican la diversidad del alumnado inmigrante/extranjero, que se incorpora al Aula de Enlace, con culturas, religiones, etnias y lenguas diferentes. A mi modo de ver, los artífices del libro acotan la diversidad a una serie de elementos, lo que conlleva en sí mismo un ejercicio de intentar concretar lo que es diverso y la invisibilización de otro tipo de diferencias, como las de clase o género (García Castano, Granados y Pulido, 1999).

Centrar la mirada en la diferencia de culturas, etnias o lenguas puede generar que otros aspectos no son puestos en el ojo de mira y, por ello, ser desplazados, aunque se estén dando, como objeto de discriminación en el seno de las aulas (Osuna, 2011). En mi trabajo de campo,

como ya explicaré en el Capítulo IV, se sucedían diferentes situaciones en las que unos estudiantes utilizaban diversos elementos más allá de las diferencias de procedencia, como el desenvolvimiento en las destrezas académicas, para mofarse los unos de los otros.

El texto de Boyano *et al.* (2006) pone la atención en la incorporación a esa nueva cultura, que define como española, e indica que la metodología para que tal incorporación sea efectiva se encuentra en:

El trabajo conjunto y coordinado del profesorado garantiza que el plan de actuación se generalice a todo el centro y comunidad educativa responsable de dar una respuesta intercultural y potenciadora de este enfoque educativo. El tratamiento de los rasgos característicos de la cultura española gravitan en torno a aquellos aspectos contextualizados de celebraciones y situaciones específicas del centro o de la zona que promuevan la participación del alumno en la vida escolar, sin establecer unos contenidos formales específicos (Boyano *et al.*, 2006: 16).

Identifican la cultura con la nacionalidad y le atribuyen una serie de rasgos, no sólo a la “española” sino a otras:

...fomente la aceptación de la diversidad cultural respetando/valorando todas las culturas con sus características propias (Boyano *et al.*, 2006: 16).

Para proseguir con el análisis del documento querría señalar que los autores del consideran que el aprendizaje cooperativo es la base sobre la que cimentar la atención a la diversidad. Sin embargo, no explican a qué se refieren con el mismo.

(Respecto al aprendizaje cooperativo) Nos permitirá aprovechar la diversidad existente en el aula para desarrollar un proceso de construcción, transferencia y transformación de los conocimientos a la vez que potenciar la educación intercultural por medio de las interacciones de los alumnos entre sí, fomentando la interacción comunicativa en español (Boyano *et al.*, 2006: 16).

Desarrollan una serie de líneas metodológicas, como son:

- Apertura a las características individuales: diferencias de capacidad y aprendizaje, diferentes niveles de adquisición del castellano y otras estrategias de aprendizaje propias de sus sistemas educativos propios
- Activa y participativa
- Creativa
- Autonomía en el aprendizaje
- Globalizadora y comunicativa

Respecto a los “sistemas educativos propios” en este documento aparece reflejada la necesidad de fomentar:

la adquisición de estrategias, procedimientos y resolución de problemas, pero fundamentada en la experiencia y conocimientos previos del alumno, es decir, que favorezca el aprendizaje significativo (Boyano *et al.*, 2006: 17).

Boyano *et al.*, (2006) reconocen la importancia de las destrezas ya adquiridas, aunque sean diferentes, para implementar los conocimientos de los estudiantes sin desmerecer las adquiridas antes de llegar.

En el Capítulo V he recogido constantes referencias del profesorado hacia las escuelas de los países de origen de los estudiantes y las comparan con las de Madrid, como modo de explicación de las trayectorias del alumnado extranjero. En dichos discursos, como podrá verse, no sólo se hablan de diferencias sino que a través de éstas se legitiman/deslegitiman los sistemas educativos de los países de origen de los jóvenes migrantes.

El texto plantea una serie de metas finales a poner en marcha en las Aulas de Enlace, dirigidas tanto al alumnado como al centro educativo. Éstas me resultan claramente esclarecedoras respecto a la “filosofía de trabajo” sobre la que los autores de Boyano *et al.* (2006) pretenden que se cimiente la práctica docente en este recurso.

Las resumiré del siguiente modo:

En relación al estudiante, plantean la necesidad trabajar en tres ámbitos:

- en cuanto a su aprendizaje: hábitos y actitudes para desenvolverse en el sistema educativo español y en el aula de referencia
- en cuanto a su competencia cultural: habilidades para incluirse en el ámbito escolar y social y considerar como una riqueza la diversidad cultural y lingüística
- en cuanto a la competencia comunicativa: desarrollar competencias tanto para comunicarse en lengua castellana como para aprehender lengua como objeto de conocimiento académico (Boyano *et al.*, 2006: 17-18).

En relación al centro educativo, pretenden que los docentes se involucren en la igualdad de oportunidades para este alumnado, el fomento de la perspectiva intercultural en el centro y la entrada en el grupo de referencia. Abogan por la educación intercultural como modelo

educativo a fomentar en las escuelas e identifican las Aulas de Enlace como un recurso propio de este enfoque⁶⁵.

Fomentar la perspectiva intercultural en el centro, implica:

- Potenciar la interrelación y ayuda del grupo de referencia hacia el recién llegado.
- Ayudar a hacer efectiva la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación de este alumnado.
- Dinamizar y sensibilizar a los profesores con el fin de desarrollar estrategias organizativas que permitan un enfoque educativo intercultural (Boyano *et al.*, 2006: 18).

La creación de programas como las Aulas de Enlace y propuestas pedagógicas como las de Boyano *et al.* (2006), basadas en la creación de "actitudes favorables hacia la difentes culturas", dicen buscar la "igualdad de oportunidades". A este respecto, en el Capítulo IV muestro los itinerarios académicos de los estudiantes del Colegio Mica e IES Cantueña al abandonar el programa. Cómo podrá verse y reconocen los propios docentes, las trayectorias son desiguales y en muchos casos rompen con las emprendidas en los países de origen y expectativas de los jóvenes migrantes.

I.4.3.

Dos directrices de trabajo en las Aulas de Enlace

A la primera directriz de trabajo en las Aulas de Enlace, la denominan Plan de Acogida e Integración, que implica la inmersión del estudiante en la vida del centro. A la segunda, Plan de Incorporación Curricular y Educativa, que tiene como finalidad el aprendizaje del castellano como herramienta de comunicación básica y la adquisición de las competencias mínimas para seguir los contenidos curriculares de las diferentes asignaturas.

Considero preciso resaltar que los autores reconocen los saberes adquiridos por los estudiantes en sus países de origen e indican al profesorado la necesidad de adecuar las estrategias que poseen a las exigencias del sistema educativo español.

1. ACOGIDA: Adaptarse a un espacio/vida escolar y social.
2. APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL: Conseguir una competencia comunicativa acorde con las exigencias del entorno escolar.
3. INCORPORACIÓN A LOS CONTENIDOS CURRICULARES:
Lograr un adecuado grado de transferencia de conocimientos adquiridos en su país, de estrategias de aprendizaje y una competencia comunicativa básica en español específico

⁶⁵ No hacen ningún tipo de referencia bibliográfica que permita conocer el posicionamiento o posicionamientos teóricos de los que parten.

(Boyano *et al.*, 2006: 20).

Señalan la nacedidad del trabajo de evaluación y coordinación en manos de todo el equipo docente: profesores del Aula de Enlace, tutores de los grupos de referencia y profesores de determinadas materias o asignaturas.

El seguimiento y la evaluación de los alumnos son realizados por los profesores del Aula de Enlace, en coordinación con los profesores de las áreas o asignaturas correspondientes y los tutores de grupo, mediante un calendario de reuniones sistemáticas (Boyano *et al.*, 2006: 21).

El Plan de Acogida

El plan de acogida implica dos actuaciones: detección de necesidades y proceso de acogida

1) detección de necesidades:

1.a) conocer el ámbito socio familiar y el proceso de migración vivido por el estudiante y su familia

Se propone una reunión previa entre los padres del estudiante y el profesorado del Aula de Enlace, una vez han dirigidos al centro desde la Comisión de Escolarización, con posibilidad de acceder al Servicio de Intérpretes.

Se proponen diferentes entrevistas y cuestionarios, en los que se recogen la situación familiar (cuántas personas viven el hogar, quiénes trabajan, cuándo se produjo el proceso migratorio, qué lengua vehicular emplean en el hogar, trayectoria escolar previa del estudiantes, idiomas que habla y conoce...)⁶⁶

1.b) evaluación inicial – curricular.

En las últimas instrucciones de las Aulas de Enlace, de 2008, aparece publicado que no es necesario llevar a cabo una evaluación inicial para insertar al estudiante extranjero en un Aula de Enlace,

... La escolarización de este alumnado no requiere prueba para determinar su nivel de competencia curricular... (Instrucciones de las Aulas de Enlace, 2008).

⁶⁶ Ver Anexo 9, en el que se incluyen los cuestionarios.

Pero dichas órdenes no indican nada acerca de la evaluación desarrollada por los docentes del programa una vez se ha escolarizado el niño o niña, que es lo que intenta reglamentar la propuesta metodológica de Boyano *et al.* (2006).

La primera semana, según el documento, se deben llevar a cabo diferentes pruebas y observaciones que permitan controlar el “nivel de aprendizaje del alumno”⁶⁷. Éste se mide en dos áreas: conocimiento de la lengua castellana y matemáticas.

A través de una evaluación inicial diagnóstica se intenta detectar el grado de dominio de destrezas escolares para determinar el grado de potenciación de las mismas en el Plan de Integración Escolar. Los profesores del Aula de Enlace pueden determinar los niveles de aprendizaje del alumno, mediante la realización de pruebas específicas y observaciones sistemáticas descriptivas, a lo largo de la primera semana (Boyano *et al.*, 2006: 28).

Tabla 4. Evaluación inicial

ACTIVIDADES	INSTRUMENTOS
DESTREZAS LINGÜÍSTICAS BÁSICAS: dominio de la mecánica de lecto-escritura NIVEL curricular en MATEMÁTICAS	Pruebas específicas Prueba específica
NIVEL de competencia comunicativa en LENGUA ESPAÑOLA (opcional) Hábitos de orden y normas	Prueba específica, nivel Acceso Plantilla de observación
Hábitos de convivencia	Plantilla de observación
Motivación	Plantilla de observación

En mi opinión, se están priorizando ambas materias respecto a otros conocimientos, como puede ser el manejo de otras lenguas, incluso inmersas en el currículo oficial, como inglés⁶⁸.

El desarrollo escolar favorable, además, no sólo es determinado a partir de los conocimientos adquiridos, sino también a través de otros elementos legitimados y que tienen que ver con la disposición de los sujetos hacia determinadas reglas que rigen la

⁶⁷ Dicha categoría aparece en la página 28 del presente texto analizado, *Aulas de Enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Voy a emplearla en diversas ocasiones entrecomillada. Me voy a referir a ella para comprender el significado que adquiere en el documento pero también entre los actores con los que he tenido contacto. Considero que es una noción clave y tiene un papel fundamental en lo que se refiere a la trayectoria académica de todos los estudiantes y, en este caso en particular, de los alumnos extranjeros.

⁶⁸ En mi trabajo de campo, algunos estudiantes me indicaron que no sólo hablaban una lengua, sino varias. Algunos alumnos manejaban inglés tras su aprendizaje en las escuelas de su país de origen, señalando que sabían más que sus compañeros y compañeras del grupo de referencia.

escuela. Así, el texto establece un baremo en relación a cuestiones actitudinales: si siguen las normas establecidas, si están motivados o si son ordenados en su trabajo.

2) proceso de acogida

2.a) en el centro educativo:

... es importante que el centro refleje la pluralidad de orígenes, lenguas y culturas de su alumnado y facilite que el alumno recién llegado pueda verse identificado a través de la ambientación intercultural con algunos de los signos distintivos pertenecientes a su cultura, ayudándole a sentirse más seguro y a integrarse mejor... (Boyano *et al.*, 2006:29)

Como puede advertirse, identifican la cultura de los estudiantes con una serie de "signos distintivos". Consideran que la "ambientación intercultural" podría alcanzarse a través de:

- Colocar rótulos (Dirección, Jefatura de Estudios, Secretaría, servicios, etc.) en las distintas lenguas maternas de los alumnos.
- Colocar carteles o murales anunciadores de otras actividades, fiestas, etc., siempre en distintos idiomas según lenguas maternas de los alumnos del centro.
- Textos bilingües escritos por los alumnos en su lengua materna.
- Aportación por parte de los alumnos de distintos elementos culturales de su país de origen (imágenes, libros, prensa, calendarios, postales...).
- Murales con mapas de los países de los alumnos, de España, de Madrid, tanto geográficos como políticos.
- Murales con diferentes festividades y tradiciones españolas, madrileñas y de los países de origen (Boyano *et al.*, 2006: 30).

Es decir, los "signos distintivos" de una cultura serían las lenguas, festividades, tradiciones, calendarios, periódicos y medio ambiente. Generando, con esta visión, la cosificación de los procesos de producción cultural.

2.b) en el Aula de Enlace

En primer lugar, los autores ven fundamental generar un buen clima de recepción para el estudiante. Consideran que esto influirá decisivamente en la motivación del niño o niña hacia el aprendizaje y a su inmersión en el entorno escolar.

Indican que estas primeras actividades parten del marco de la Educación Intercultural, y su puesta en práctica es semejante a la detallada en párrafos precedentes:

- incorporar murales de sus países de origen y las formas de saludos propias de dichos lugares
- desarrollar dinámicas que generen encuentro entre los estudiantes y un conocimiento de los espacios y personas del centro
- posibilitar el contacto con alumnado de sus países de referencia

Estos tres aspectos tienen como última finalidad generar encuentro y comunicación de unos individuos con otros, especialmente entre el alumnado, ya que no incluyen en estas dinámicas al profesorado. Tal y como aparece en Boyano *et al.* (2006), la educación intercultural sería posible siempre y cuando hubiera encuentro entre los alumnos de distintas procedencias.

Por otro parte, la diferencia reflejada en el texto de Boyano *et al.* (2006), y propuesta como un ámbito de intervención educativa y objeto de la "educación intercultural", es consecuencia de la pertenencia a un país u otro.

Considero de sumo interés analizar este documento, ya que existen semejanzas entre las prácticas desarrolladas en las aulas observadas y lo que aparece en las líneas que componen el libro. A este respecto, querría resaltar que en el IES Cantueña había un mapa del mundo del que salían flechas que señalaban fotos de los estudiantes, indicando desde donde habían llegado (semejante a la propuesta del libro). En el Colegio Mica, David, el tutor responsable del Aula de Enlace se encargó de presentar a Yanela otra chica que procedía de Brasil, el país de origen de ambas, con la finalidad de que encontrara una referente y amiga en el centro.

Respecto al objetivo de favorecer el encuentro con compañeros del mismo país de procedencia no indican con qué finalidad lo proponen. Es decir, no especifican si el interés es que el estudiante encuentre compañeros con los que comunicarse en el mismo idioma o si infieren similitudes por la pertenencia y por ello fomentan el conocimiento entre los jóvenes. A mi modo de ver, dicho propósito podría resultar contradictorio respecto al deseo de evitar una guetización en los centros. Como podrá verse en el Capítulo IV, ésta es cuestión que el profesorado entrevistado también considera un objetivo a alcanzar.

2.c) en el aula de referencia

Dan una serie de indicaciones respecto al método que debe seguirse para que el estudiante se incorpore en su grupo ordinario. Señalan que la entrada en una determinada asignatura del aula de referencia se producirá siempre y cuando el alumno de Aula de Enlace tenga las competencias comunicativas necesarias para desenvolverse en la clase más grande, los conocimientos previos necesarios sobre la materia a asistir y esté familiarizado con el centro.

Promueven la temprana incorporación en inglés y francés, si el o la joven ya los había estudiado previamente en el sistema educativo de su país de origen. Sin embargo, no lo contempla en otras asignaturas, por su diferencia respecto a los contenidos y/o métodos de su país de origen

... dadas las diferencias metodológicas y/o de contenidos en algunas asignaturas, éstas serán las últimas a las que se incorporarán los alumnos... (Boyano *et al.*, 2006: 34).

Los autores del texto consideran fundamental la creación de la figura del alumno tutor. Indican que dos estudiantes del aula de referencia apoyarán al de Aula de Enlace. Su labor será acompañarle en su inmersión en la clase, tanto a nivel curricular como en las interacciones con el resto de compañeros. De una manera semejante, en el Aula de Enlace del IES Cantueña se puso en práctica este recurso.

3) Metodología que recomiendan

Las siguientes categorías son de elaboración propia en relación a las palabras y líneas que componen este documento:

3.1. Educación Intercultural, definida como el despliegue de:

- Cuidados: ... ser reconocido por lo que es y lo que sabe, comprender sus sentimientos de extrañeza, manifestarle nuestra disposición a escuchar y dar lugar a sus experiencias... (Boyano *et al.*, 2006: 35)
- Enriquecimiento a través del encuentro entre culturas: ...enriquecernos conociendo otras culturas y aprender a valorar lo positivo de aquéllas... (Boyano *et al.*, 2006: 36)

- Reconocimiento: ...el centro debe reconocer explícitamente sus valores culturales y su lengua para que el aprendizaje de la lengua vehicular no vaya en perjuicio de la lengua materna y de su identidad personal... (Boyano *et al.*, 2006: 36)
- Lenguas de origen presentes en el aula como una manera de fomentar la autoestima: ... dar importancia a lo que hablas es dar importancia al hablante... (Boyano *et al.*, 2006: 36)
- Habilidades sociales: ...los elementos curriculares plantean, analizan y desarrollan aspectos concretos de la vida socio-escolar de los adolescentes en Madrid, mediante un lenguaje adaptado y con el apoyo de medios audiovisuales... (Boyano *et al.*, 2006: 36)

El Plan de Incorporación Curricular y Educativa

Se divide en tres fases y objetivos: 1) aprendizaje del español como segunda lengua, 2) aprendizaje intensivo del español y 3) acceso a los contenidos curriculares

1) Aprendizaje del Español como segunda lengua

Proponen que el aprendizaje del español en la escuela esté comprometido siguiendo las recomendaciones de la documentación del Marco Europeo para el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras.

En el siguiente cuadro extraído del documento analizado (Boyano *et al.*, 2006), hacen una equivalencia entre las normas establecidas en la Unión Europea de cara al aprendizaje de una lengua y el trabajo a desarrollar en el Aula de Enlace.

MARCO EUROPEO		AULAS DE ENLACE		
Usuario Básico	A1	ACCESO	ACCESO	FASE II: acceso inicial
	A2	PLATAFORMA	INICIAL	
Usuario Independiente	B1	UMBRAL	BÁSICO	FASE III: Fase de acceso a los contenidos curriculares
			ESPECÍFICO ESCOLAR	

Fuente: Extraído del libro "Aulas de Enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación (Boyano *et al.*, 2006: 44).

2) Aprendizaje intensivo de la lengua

Los objetivos a alcanzar en esta fase son:

... valorar los rasgos que identifican la cultura española, apreciando la capacidad para aprender a comunicarse en lengua española... (Boyano *et al.*, 2006: 45).

Reconocen la cultura española por una serie de rasgos, como ya he señalado, no identifican cuáles, pero indican que el alumnado recién llegado estimará fundamentales dichas características al percatarse de la importancia de comunicarse en castellano. Es decir, desenvolverse en "lengua española" le llevará, según los autores, a sentir interés y reconocer los elementos que definen la cultura.

En todo el texto se establecen una relación directa entre lengua y cultura española como modo de inmersión en el sistema educativo en Madrid:

... las situaciones de comunicación que se planteen y los textos empleados serán cada vez más complejos y adaptados a los distintos estilos de aprendizaje, según culturas, para profundizar en los aprendizajes lingüísticos... (Boyano *et al.*, 2006: 47).

Para los autores del manual la adquisición de la lengua será viable siempre y cuando se tengan en cuenta la diversas maneras de instrucción, que a su vez relacionan con características culturales. En esta definición, los modos de enseñanza se entrelazan de forma concluyente con el contexto cultural. Esto supone asignar a *una cultura un estilo de enseñanza*.

Considero que lo que deriva de esta propuesta (Boyano *et al.*, 2006), que dice estar enmarcada en un proyecto de educación intercultural, es una determinada noción de cultura y de sujeto (Franzé, 2008). Por un lado, la cultura es concebida en este documento como una entidad, una totalidad, capaz de comprenderse y asirse en su diferencia con otras, lo que conlleva que no sea pensable lo híbrido, inacabado y mixto de una cultura activa (Franzé, 2008). E inherentemente se produce una concepción del sujeto como moldeado por su grupo de referencia, cuyas prácticas parecen ser una muestra de las propias de *su* comunidad. Anulando, con ello a los sujetos como agentes socio históricamente situados, inmersos en procesos constantes y abiertos de producción y circulación cultural (Franzé, 2008).

Por otro parte, es preciso señalar que el método que los autores del documento exponen como prioritario para el aprendizaje de la lengua es el comunicativo, en el que indican:

se aprende en situaciones reales de comunicación y simulaciones, por lo que no se aprende únicamente en el aula, sino en todo el ámbito educativo y social (Boyano *et al.*, 2006: 46).

Este aspecto resulta contradictorio respecto a la propia concepción de las Aulas de Enlace, que están separadas de las clases ordinarias y en las que la mayoría del alumnado desconoce el castellano y pasa gran parte del horario escolar.

En mi trabajo de campo pude observar que en las Aulas de Enlaces hay un manejo variado de idiomas en función de las nacionalidades de los estudiantes cuando conversaban entre sí. Pero el castellano se convertía en la lengua vehicular cuando se comunicaban alumnos y alumnas con distintas lenguas maternas. Los profesores son los que siempre lo usaban con sus alumnos y en ocasiones los sancionaban cuando utilizaban sus respectivos idiomas. Mostraré todo ello en el Capítulo VI.

3) Acceso a los contenidos curriculares

Según los autores de este documento las Aulas de Enlace tienen como objetivo facilitar la incorporación a los contenidos curriculares de las clases de referencia. Desarrollan una serie de herramientas metodológicas para alcanzarlo:

La enseñanza del español centrada en la comunicación socio-curricular, desde la "inmersión escolar" y en la "inmersión lingüística", es la dimensión correspondiente al concepto amplio de la enseñanza de una lengua para fines específicos. No obstante, dos de los factores que van a jugar un papel muy importante serán el conjunto de hábitos y técnicas de estudio y también las estrategias de aprendizaje que los alumnos hayan ido desarrollando a lo largo de los años de escolarización en el sistema educativo del país de procedencia (Boyano *et al.*, 2006: 48).

Indican, en este sentido, que las finalidades que deben alcanzar los estudiantes son las siguientes:

- Conocer y usar definiciones sencillas, claras y concretas del vocabulario específico/conceptos básicos de las diferentes áreas o asignaturas.
- Usar las reglas gramaticales.
- Potenciar la lectura y comprensión de textos sencillos, en lengua española, relacionados con temáticas diversas -según los contenidos de diferentes áreas- como fuente de placer y de aprendizaje.
- Disponer de habilidad en la interacción comunicativa entre compañeros, profesores y adultos.
- Favorecer la comprensión de textos leídos en lengua española relacionados con contenidos básicos específicos escolares y expresarlos en distintas formas: narración, diálogo, dramatización, etc. (Boyano *et al.*, 2006: 49).

Los autores explican que el castellano requerido en el ámbito escolar es diferente al que se utiliza en el habla coloquial, dado que el primero tiene unos usos y fines específicos a nivel de vocabulario y estructura gramatical. Dan un peso fundamental a la competencia lectora, a partir de la cual fomentar las otras tres: escribir, escuchar y hablar. Como podrá verse en el

Capítulo IV, los docentes de las Aulas de Enlace y los de referencia mantienen conflictos porque los estudiantes extranjeros no comprenden los contenidos de las materias de los grupos ordinarios. A este respecto, como refleja el Capítulo III, el Colegio Mica organizó el Aula de Enlace de tal manera que algunos profesores enseñaban terminología de las distintas áreas (matemática, lingüística o artística) de las que eran expertos.

Consideran que las estrategias de aprendizaje adquiridas en los sistemas educativos de origen son factores que facilitarán la adquisición de la lengua vehicular de la escuela, ya poseen una serie de conocimientos que sólo tienen que “trasvasar, interrelacionar, acoplar y ampliar” (Boyano *et al.*, 2006: 52).

La metodología que proponen combina la adquisición de destrezas para un castellano coloquial y para un uso específico. Para llevar a cabo este trabajo proponen el uso de los libros de texto del curso de referencia del estudiante, e incluso uno inferior, y de las TIC. Aconsejan al profesorado que se desarrolle un trabajo individualizado y personalizado, ya que cada estudiante pertenece a un grupo diferente y su nivel curricular es distinto.

La autora entrevistada consideraba el libro como una herramienta que beneficiaba el día a día de las Aulas de Enlace y se mostraba molesta ante un profesorado que no había seguido sus recomendaciones:

pues hay mucha gente que lo desconoce totalmente, que lo que hace es recoger unos niños en otro espacio donde realmente se les ayuda y mucha de la ayuda que se les hace es un poquito de español y el resto se trabaja lo que se está haciendo en las aulas, el libro. La filosofía no iba por ahí... (Entrevista a una de las autoras del texto de Boyano *et al.*, 2006. Febrero de 2011).

Como he indicado a lo largo de estas páginas, hay ciertas similitudes entre este texto (Boyano *et al.*, 2006) y las tareas desplegadas por los docentes de las Aulas de Enlace del IES Cantueña y Colegio Mica. Sin embargo, las situaciones vividas en las clases son más complejas que lo expuesto en el documento analizado. Así, en el Capítulo VI explico con mayor detalle cómo un docente del Colegio Mica se apropió del “currículo propio” del Aula de Enlace para poner en marcha estrategias de enseñanza que veía imposible desarrollar en los grupos ordinarios.

I.4.4. Incorporación definitiva al aula de referencia

Boyano *et al.* (2006) aconsejan que el profesorado de Aula de Enlace facilite a sus ex alumnos y alumnas la ayuda necesaria y proponen que pueda llevarse a cabo sacándolos del

grupo ordinario. Para alcanzar este objetivo ven imprescindible invertir la posición del Aula de Enlace, ya no es:

... punto de referencia, sino que es un lugar de apoyo y refuerzo... (Boyano *et al.*, 2006: 64).

Un “apoyo y refuerzo” que, según el texto, tiene que estar centrado en una atención individualizada.

De manera semejante, como señalaré en el Capítulo IV y VI, Elena y Lidia, las tutoras del Aula de Enlace del IES Cantueña, en el curso 2009-10 ayudaban en la asignatura de Lengua Castellana a los antiguos estudiantes del programa. Para ello, los jóvenes salían de sus grupos de referencia.

Querría finalizar el análisis del texto con una referencia directa a la propuesta de Silvia Carrasco (2005) en relación a la puesta en marcha de las Aules d’Acollida, que como ya he indicado en *Aportes teóricos utilizados* poseen una estructura y finalidades semejantes a las Aulas de Enlace. Carrasco (2005) plantea que las Aules d’Acollida deben ir aparejadas al desarrollo de una escuela inclusiva, que analice sus propias representaciones sobre la diferencia, fomente el empoderamiento y vaya más allá de favorecer relaciones interculturales positivas. La inclusión implica una participación real de todos los actores en la propia estructura escolar y un trabajo sobre la sociabilidad, que de lugar a relaciones afectivas enriquecedoras (Carrasco, 2005).

La “filosofía de trabajo” en Boyano *et al.* (2006) pone la atención en favorecer las relaciones interculturales positivas y la enseñanza del castellano, marcada esta última por una temporalización semejante a la que Carrasco indica a grosso modo con el catalán. Sin embargo, el empoderamiento no es un objetivo que parecen albergar, o al menos no utilizan el concepto de forma explícita, los autores del texto referido a las Aulas de Enlace. Tampoco proponen un análisis de sus representaciones de la diferencia, sino que la identifican con la diversidad lingüística, cultural y religiosa que atribuyen al alumnado extranjero.

A mi modo de ver, la propuesta de Boyano *et al.* (2006) se aproximaría al modelo discursivo de educación intercultural que Gunther Dietz (2003) ha denominado educar para tolerar y que explico en *Aportes teóricos utilizados*. Dietz afirma que el anterior es el predominante a nivel discursivo en el caso español. En el caso analizado, veo dicha correspondencia, ya que el texto de Boyano *et al.* (2006) hace hincapié en que las Aulas de Enlace, concebidas desde un “enfoque de educación intercultural”, deben dirigir su atención tanto a los estudiantes migrantes como al resto. Además, consideran que esto favorecerá que el alumnado vea enriquecedora la diversidad cultural y, de este modo, sea aceptada en las aulas. Mantienen estas visiones junto a: a) una concepción de la interculturalidad asociada a la

inmigración y a la diferencia de lenguas, religiones y nacionalidades; b) la inclusión de los estudiantes extranjeros desde un dispositivo separado de las aulas ordinarias y c) una visión de la cultura que acaba cosificándola.

I.5.

LAS AULAS DE ENLACE EN EL CONTEXTO DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN COMPENSATORIA

En este apartado detallaré cómo las Aulas de Enlace se encuentran inmersas dentro de las medidas de atención a la diversidad, definidas como educación compensatoria. Existen diferentes decretos y reglamentaciones a nivel estatal y autonómico a partir de las cuales se ponen en marcha las instrucciones de las Aulas de Enlace, que he descrito en el primer apartado.

Comenzaré con una orden que tiene jurisprudencia a nivel estatal en cuanto a la educación compensatoria (ORDEN de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos) y finalizaré con las que la tienen a nivel autonómico. Respecto a las últimas expondré en primer lugar la que se refiere a la incorporación tardía de alumnado en el sistema educativo español (ORDEN 445/2009, de 6 de febrero, por la que se regula la incorporación tardía y la reincorporación de alumnos a la enseñanza básica del sistema educativo español) y en segundo la que regula las medidas de atención compensatoria en la Comunidad de Madrid (la RESOLUCIÓN de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid).

El siguiente examen sobre las normativas de educación compensatoria tiene como finalidad contextualizar y explicar algunos de los criterios pedagógicos bajo los que son creadas las Aulas de Enlace.

La primera instrucción a trabajar es la ORDEN de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos.

Esta orden se encuentra amparada en dos Leyes Orgánicas. La primera es la L.O.G.S.E., Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1/1990, y regula la necesidad de una educación básica para todas las personas que permita el ejercicio del derecho de igualdad. La segunda es Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación y el Gobierno de los Centros Docentes. Tanto en la primera como en la segunda se legislan las medidas de

compensatoria y las de atención a las necesidades educativas especiales.

Ambas leyes reconocen la existencia de situaciones sociales menos favorecidas que impiden alcanzar los objetivos básicos de educación que plantea la L.O.G.S.E. Según aparece concretado en la orden, las dos hacen explícito el reconocimiento de las desigualdades sociales, que pueden restituirse o mejorarse a través de medidas que faciliten que aquéllos que parten de "condiciones sociales o culturales desfavorecidas" lleguen a unos objetivos de mínimos de educación.

Según esta orden las personas que son objeto de estas medidas de educación compensatoria son las que presentan "desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en que efectivamente está escolarizado, dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo", por las siguientes razones:

- ...alumnado perteneciente a sectores sociales desfavorecidos y a minorías étnicas o culturales en situaciones de desventaja socioeducativa
- otros colectivos socialmente desfavorecidos
- incorporación tardía al sistema educativo y escolarización irregular
- alumnado inmigrante y refugiado, con desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza...

Algunos de los objetivos que recoge la orden son:

- Garantizar la escolarización en condiciones de igualdad de oportunidades del alumnado con necesidades de compensación educativa teniendo en cuenta su situación inicial de desventaja social
- Desarrollar estrategias organizativas y curriculares necesarias para la consecución de los objetivos educativos por parte del alumnado destinatario de las actuaciones de compensación educativa
- Establecer los canales de comunicación adecuados para garantizar la información y participación de las familias del alumnado con necesidades de compensación educativa en el proceso educativo de sus hijos

La orden contempla que serán centros de educación compensatoria aquellos que cuenten con el alumnado definido bajo las categorías antes mencionadas. A dichas escuelas se les otorgarán los medios necesarios e incluso podrán reducir el número de estudiantes por clase.

En los centros públicos los profesores de compensatoria trabajan en comisión de servicios. Los profesores encargados de compensatoria, tanto en la escuela pública como

concertada, trabajan directamente con los equipos de orientación.

Regula la existencia de dos tipos de compensatoria: la interna y la externa. Las Aulas de Enlace se encuadrarían entre las primeras. Como podrá verse, existe una estrecha interrelación entre lo que se reglamenta en las instrucciones que regulan las Aulas de Enlace y lo que recoge esta orden de compensatoria. Ambas proponen:

- adquisición y refuerzo en los contenidos curriculares y en las competencias comunicativas para desenvolverse en la lengua vehicular
- un plan que favorezca el proceso de acogida y el desarrollo de una serie de habilidades sociales

Se consideran acciones compensatoria interna aquellas que permiten la flexibilidad en la organización de los grupos, etapas y clases. Las acciones de compensatoria en educación infantil siempre se llevarán a cabo dentro de la clase ordinaria. De manera semejante regula la etapa obligatoria, pero le da la posibilidad de crear grupos específicos en las áreas que facilitan aprendizajes instrumentales básicos.

Las Aulas de Enlace, como medida educativa, se encuadran directamente en el artículo decimocuarto, punto cuatro, de la presente orden cuando indica que:

...para desarrollar actividades específicas relacionadas con la adquisición de competencias comunicativas en la lengua vehicular del proceso de enseñanza, así como con la adquisición o refuerzo de aprendizajes instrumentales básicos, en las etapas obligatorias se podrá establecer apoyo educativo en pequeño grupo fuera del aula de referencia, durante un máximo de ocho horas semanales. En todo caso, el horario establecido para estos grupos de apoyo no será nunca coincidente con aquellas actividades complementarias que puedan favorecer la inserción del alumnado con necesidades de compensación educativa ni con las áreas de Educación Física, Educación Artística, Religión o actividades alternativas, Educación Plástica y Visual, Música y Tecnología. El número de alumnos en estos grupos de apoyo no debe ser superior a ocho, y su adscripción a los mismos se revisará periódicamente, en función de sus progresos de aprendizaje, coincidiendo con el calendario de evaluación... (ORDEN de 22 de julio de 1999).

Los directrices bajo las que son creadas las Aulas de Enlace son semejantes a las recogidas en este artículo. Los diferencias tienen que ver con la cantidad de horas asignadas.

Los Equipos de Orientación compuestos por Orientadores y Profesionales Técnicos de Servicios a la Comunidad, junto con el profesorado de compensatoria, son los que se encargan del trabajo con los chicos y chicas destinatarios de estos servicios.

La segunda normativa a la que he hecho mención al comienzo de este apartado es la ORDEN 445/2009, de 6 de febrero, por la que se regula la incorporación tardía y la

reincorporación de alumnos a la enseñanza básica del sistema educativo español.

De cara al análisis de las Aulas de Enlace resulta fundamental el artículo 3 de dicha orden, ya que fija la incorporación tardía de los estudiantes al sistema educativo. Los estudiantes de las Aulas de Enlace se encuentran dentro de dicha categoría, ya que llegan al sistema educativo madrileño una vez se ha iniciado su escolarización obligatoria.

En esta orden definen la edad como el primer criterio para la escolarización de los jóvenes que se encuentran en primaria y secundaria:

Años cumplidos con los que finaliza el curso escolar	Escolarización en:
7	1º Educación Primaria
8	2º Educación Primaria
9	3º Educación Primaria
10	4º Educación Primaria
11	5º Educación Primaria
12	6º Educación Primaria
13	1º Educación Secundaria
14	2º Educación Secundaria
15	3ª Educación Secundaria
16	4º Educación Secundaria

Fuente: Orden 445/2009 puede encontrarse en la página web de la Comunidad de Madrid: www.madrid.org⁶⁹.

Para los estudiantes que cumplan 17 y 18 años en el año natural que finaliza el curso escolar, existe la oportunidad de integrarse en 4º ESO o en un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

Esta misma orden regula la posibilidad de que a los alumnos con altas capacidades procedentes de la Unión Europea se puedan escolarizar en el mismo curso en el que estaban en su anterior sistema educativo, siempre y cuando entreguen la documentación acreditativa necesaria. Para los estudiantes procedentes de otras nacionalidades diferentes a la Unión Europea no existe esta posibilidad.

Finalmente, para comprender a las Aulas de Enlace en el marco de las medidas de atención compensatoria, voy a presentar la RESOLUCIÓN de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las

⁶⁹ Consultada en enero de 2012.

⁷¹ Publicado en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, número 192.

actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid⁷¹.

Dicha resolución viene amparada en la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, que sustituye a la L.O.G.S.E, y que en sus capítulos I y II indica:

...corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, **por haberse incorporado tarde al sistema educativo**, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (Título II Equidad en la Educación. Capítulo I Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo. Artículo 71: principios).

...corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria. Las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación... (Artículo 78. Escolarización. Capítulo I. Sección III Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español)

...corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente... (Artículo 79. Capítulo I. Sección III Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español)

...las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. Corresponde al Estado y a las Comunidades Autónomas en sus respectivos ámbitos de competencia fijar sus objetivos prioritarios de educación compensatoria... (Artículo 80. Capítulo II Compensación de las desigualdades en educación)

Indican que el fin de la resolución es orientar, a nivel curricular y organizativo, a los centros educativos que cuentan con alumnado de compensación educativa.

¿Quién/quienes están sujetos a estas medidas de compensación educativa de la Comunidad de Madrid?

...el alumnado escolarizado en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria que se encuentre en situación de desventaja socioeducativa por su pertenencia a minorías étnicas y/o culturales, por factores sociales, económicos o geográficos, y presente desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el curso en el que está escolarizado, así como dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo específico derivadas de la incorporación tardía al sistema educativo o por una

escolarización irregular. En ninguna circunstancia será determinante, para su inclusión como alumno con necesidades de compensación educativa, que un alumno únicamente acumule retraso escolar, manifieste dificultades de convivencia o problemas de conducta en el ámbito escolar, si estos factores no van unidos a las situaciones descritas en el apartado anterior... (Resolución de 21 de julio de 2006, disposición tercera).

Entre los objetivos que marca dicha resolución se encuentran la generación de igualdad de oportunidades, independientemente de las situaciones personales, sociales, económicas, "de procedencia y cultura".

En la resolución se reconocen diferentes condiciones sociales de partida y se refieren directamente a desigualdades de carácter económico. Indican que el origen cultural puede verse como un obstáculo para el desarrollo escolar y, por ello, la necesidad de generar medidas educativas que lo impidan. Promueve la potenciación de la educación intercultural, a la cual entiende, como aquella que facilitará el respeto por las diferencias y el enriquecimiento mutuo. Lo que conlleva un discurso sobre la concepción de la educación intercultural semejante al que aparecía en el texto de Boyano *et al.* (2006) analizado en el Capítulo I.

Entre estas medidas de educación compensatoria se encuentran aquellas que implican la atención específica para los estudiantes que desconocen el castellano o tienen desfase curricular, generando acciones dirigidas a la adquisición de competencias comunicativas y de cara a los contenidos básicos.

El profesorado en la escuela pública que quiera formar parte del equipo de compensatoria lo hará de manera voluntaria. La legislación regula el tipo de formación que recibirán.

Respecto al modelo organizativo de compensatoria en la etapa de educación primaria, establecen tres tipos: a) apoyo en los grupos ordinarios; b) grupos de apoyo; c) Aulas de Enlace.

Las Aulas de Enlace se definen como medidas de compensatoria en la Comunidad de Madrid, pero están sujetas a instrucciones concretas que rigen su funcionamiento. Señalan que no sólo van dirigidas al segundo y tercer ciclo de primaria sino también a secundaria.

C. Aulas de enlace. Dirigidas a los alumnos/as de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria que se escolaricen por primera vez en el sistema educativo de la Comunidad de Madrid, con desconocimiento de la lengua española o con graves carencias de los conocimientos básicos como consecuencia de su escolarización irregular en el país de origen. Este modelo organizativo se regirá por instrucciones propias (Resolución del 21 de julio: disposición decimocuarta).

F. Aulas de Enlace. Dirigidas a los alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria que se escolaricen por primera vez en nuestro sistema educativo, con desconocimiento de la lengua española o con graves carencias de los conocimientos básicos como consecuencia de su escolarización irregular en el país de origen. Este modelo organizativo se regirá por

instrucciones propias (Resolución del 21 de julio: disposición decimoséptima).

Respecto a la etapa de educación secundaria, los modelos de compensatoria se hacen más complejos en su articulación y con denominaciones que dificultan entender la diferencia entre ellos. Desarrollándose, de este modo, una incesante multi-intervención educativa sobre los niños y jóvenes escolarizados (y, en ocasiones, derivados a un programa desde otro anterior) en grupos de compensatoria.

El proceso de *democratización*⁷² del sistema educativo ha ido aparejado de una separación de los estudiantes por grupos de "nivel" y múltiples itinerarios (Dubet, 1998 y 2008). A través de la siguiente descripción de los grupos de compensatoria podrán verse distintas formas de selección y separación.

Los diferentes grupos de compensatoria durante la etapa de secundaria en la Comunidad de Madrid son:

- a) apoyo en los grupos ordinarios, implica diferentes acciones a su vez: a.1) adaptaciones curriculares priorizando las materias de Lengua Castellana y Matemáticas, y en el caso de los estudiantes extranjeros que desconocen el castellano dichas adaptaciones se pueden llevar a cabo en otras áreas; a.2) agrupamientos flexibles en un determinado espacio horario según competencia curricular; a.3) desdobles. Estas dos últimas unidades no se consideran grupos específicos pero la lógica que los fundamenta es semejante, ya que implica una separación entre los estudiantes en función del nivel de competencia curricular. Este tipo de normativas indican que se trata de facilitar la igualdad de oportunidades a aquellos que parten de situaciones de desventaja.
- b) grupos de apoyo, que se dirigen a los estudiantes que tienen problemas de desfase curricular e integración, aunque también los extranjeros con dificultades para desenvolverse en castellano. Se indica que incluso se podrá crear un grupo sólo con los estudiantes de otras nacionalidades que nunca hayan sido escolarizados. Son clases de 12 estudiantes, como máximo y no pueden permanecer más de 15 horas en su seno.
- c) grupos específicos de compensación educativa, para los estudiantes menores

⁷² Grignon utiliza el término democratización para referirse a la apertura en los años 60 de la enseñanza media y superior a sectores de la población francesa que antes no tenían acceso, dado que dichas enseñanzas sólo podía alcanzarlas una pequeña élite (Grignon, 1999).

de 16 años que se encuentran en la categoría de destinatarios mencionada anteriormente, pero que, además, tienen problemas para adaptarse al aula, de desmotivación y posible abandono prematuro del sistema educativo. La finalidad por la que son creados dice la norma que es evitar el abandono.

La normativa indica que las necesidades de los estudiantes deben ser el principal elemento a través del cual se organizarán los contenidos y metodologías a desempeñar. Las materias de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales podrán ser transformadas en áreas interdisciplinarias que incluyan, por un lado, el ámbito científico-matemático y, por otro, el lingüístico-social. La norma señala que se pondrán crear talleres que impriman un enfoque eminentemente práctico de los contenidos.

- d) grupos específicos singulares: son dirigidos a los estudiantes de primero y segundo de secundaria, con características semejantes a los del grupo C. Sin embargo, estos se rigen por instrucciones propias.
- e) aulas de compensación educativa (ACE): son clases dirigidas a los estudiantes con quince años que presentan un alto desfase curricular y no aceptan el marco escolar. Ver en www.madrid.org (Planes y Actuaciones-Atención a la diversidad-Educación Secundaria).

Las normativas autonómicas y estatales que reglamentan las medidas de compensatoria, como he señalado, son la base sobre la que se asientan las Aulas de Enlace. Su revisión muestra la variedad de acciones en el marco de la atención a la diversidad, entre las que son mayoritarias las que generan grupos o programas que escolarizan a los estudiantes fuera del aula ordinaria. Esta manera de actuar es concebida como una manera de generar oportunidades para aquellos estudiantes que no alcanzan los niveles escolares, entre los que sitúan a los chicos y chicas migrantes recién llegados.

La multiplicidad de grupos de compensatoria va unida a una determinada concepción del estudiante. Es decir, para los que tienen desfase y problemas de convivencia existe el "grupo X" pero no el "grupo Y", y así un largo etcétera. De este modo, se van construyendo "perfiles" de alumno o alumna en función del recurso educativo en el que son escolarizados. En este sentido,

cumplir o no con los anteriores hace al niño y niña sujeto de un programa u otro⁷³.

La lógica de atender desde la escuela las necesidades de cada estudiante (según aparece en las normativas y documentos trabajados en este capítulo) se fundamenta mayoritariamente en la división y la clasificación. Esto genera que las particularidades de los que son separados, así como de los estudiantes del grupo ordinario, sean definidas y categorizadas como im/propias de un programa educativo o de otro. Una cuestión que trataré con mayor profundidad, y en relación a las Aulas de Enlace del Colegio Mica e IES Cantueña, dentro del punto IV.2 *Paradojas de la atención a la diversidad*.

En el Anexo 7, recojo un reportaje del diario El País al que ya he hecho mención en el apartado I.1. Éste presenta dos puntos de vista diferentes en cuanto a los procesos de escolarización del alumnado inmigrante en la Comunidad de Madrid y la incidencia de las políticas públicas en ellos, entre las que se encuentran las Aulas de Enlace y otras medidas para “compensar desigualdades”.

Por un lado, Francisco García, responsable de la Federación de Enseñanza madrileña del sindicato Comisiones Obreras (CCOO), acusa a la Consejería de Educación de maquillar cifras, indica que la escuela pública escolariza a un mayor número de estudiantes inmigrantes que la concertada y considera que las Aulas de Enlace no han favorecido tal redistribución. María Antonia Casanova, por otro lado, como representante de dicho organismo, afirma que las diferencias en la escolarización de estos chicos entre pública y concertada se van “compensando año a año”.

Por otra parte, este artículo establece una correspondencia entre la llegada de alumnado extranjero y las “dificultades” que tiene el sistema educativo. O más bien de un tipo de estudiante extranjero: el que no procede de Francia, Italia, Alemania ni Inglaterra⁷⁴. En este sentido, consideran que los niños y niñas extranjeros pueden resultar disruptivos en las escuelas, como consecuencia de su desconocimiento del castellano, nivel de formación y situación social y económica. Ante estas visiones demandan una política de redistribución entre los centros de enseñanza. Esta última, a mi modo ver, es una cuestión controvertida ya que no sólo los ven como problemáticos las escuelas que los rechazan sino también las que los reciben. Así, los periodistas Sebastián Tabarra y J.A. Aunión afirmaban que

⁷³ Durante mi trabajo de campo en las escuelas, surgieron diferentes discusiones entre el profesorado de Diversificación Curricular y el resto, ya que los últimos habían derivado hacia este programa a estudiantes que “no eran perfil de diversificación”.

⁷⁴ Tal y como recoge el artículo la distinción entre alumnado extranjero no sólo es llevada a cabo por los representantes de organismos públicos, sino también por los propios sindicatos de profesores como la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras. Esta última diferencia entre extranjeros e inmigrantes, excluyendo de esta última categoría a los procedentes de la UE y de los países miembros de la OCDE. Ver Anexo 7.

una de las principales dificultades que afrontan desde hace seis años las aulas españolas es la llegada masiva de alumnos inmigrantes. Muchos de ellos tienen problemas de adaptación debido a que hablan un idioma distinto, su nivel de formación es inferior al de sus compañeros o su situación social y económica. Y uno de los grandes obstáculos para su integración, denunciado sistemáticamente por distintos sectores sociales y educativos, es la concentración de estos chicos y chicas en colegios e institutos públicos. "Los centros públicos acogen el doble de proporción de alumnos inmigrantes que la concertada (financiada por la administración) y la privada, y en las cifras de la privada se incluyen todos los alumnos de los liceos franceses o italianos, los del colegio alemán o los de los colegios ingleses de Baleares", que no pueden considerarse alumnos con necesidades educativas especiales, aseguró este verano el secretario general de Educación, Alejandro Tiana. (El País. 11 de septiembre de 2006. Titular: Compensar las desigualdades).

El reportaje lleva como titular *Compensar desigualdades*. A mi modo de ver, tal afirmación parte de la idea de que la desigualdad existe y es necesaria la reparación de la misma a través de diferentes políticas públicas. Una cuestión que abordan y sobre las que se asientan las normativas reguladoras de las Aulas de Enlace y otras medidas de educación compensatoria, que he ido desgranando en este apartado.

Alain Badiou (2006) señala que respecto a la igualdad hay tres posturas: la de la izquierda, la de la derecha y la verdadera. La de la derecha se caracteriza por definir la igualdad como nociva e imposible. Mientras la izquierda también la considera como irreal pero desarrolla medidas para limitar la desigualdad. La verdadera, que es la postura que defiende el autor, es aquella que ve en la desigualdad una enfermedad que precisa de un examen y una solución. Para Badiou la igualdad es la situación normal, la que rige las relaciones personales. Ante esta situación plantea:

Hay gente que está a favor de la igualdad y gente que está en contra, pero no es la situación. Se trata de algo más complejo. El problema no es saber si se está a favor o en contra, sino cómo se aborda el tema: ¿consideramos la igualdad como un principio que nos dice lo que es una sociedad normal o la consideramos como un objetivo más o menos ilusorio y lejano al que quizá dentro de un millón de años podemos acercarnos mediante mil pequeños esfuerzos reformistas? (Badiou, 2006:34).

Añado la exposición de Badiou para ir concluyendo este capítulo, que ha examinado las instrucciones que rigen las Aulas de Enlace, la lógica bajo las que fueron creadas y las medidas de compensatoria sobre las que se asientan. A mi modo de ver, el programa funciona como un pequeño *esfuerzo reformista* o una "mejora" más del sistema educativo, cuya finalidad es "compensar" y afrontar las "dificultades" que diferentes agentes educativos consideran derivadas de la presencia de estudiantes extranjeros de determinados países de procedencia.

I.6. CONCLUSIONES

Siempre he imaginado las cuestiones planteadas en este capítulo como un iceberg. Las instrucciones que regulan las Aulas de Enlace serían la parte superior y más descubierta. La central y más gruesa lo compondrían el desaparecido Programa Escuelas de Bienvenida y la “filosofía de trabajo” recogida en Boyano *et al.* (2006). Sin embargo, ambos aspectos tienen una base invisible y común sobre la que asentarse: la legislación que reglamenta las medidas de educación compensatoria a nivel estatal y autonómico.

En primer lugar, he querido mostrar qué son y cómo funcionan desde un punto de visto normativo las Aulas de Enlace. Pero también he recogido los cambios que la reglamentación ha ido experimentando a lo largo del tiempo en el Anexo 8. Considero fundamental atender a todos estos aspectos, ya que sientan las bases sobre las que los equipos directivos y profesores organizan el programa dentro de sus centros educativos.

Dados mis intereses por examinar las trayectorias de los estudiantes de las Aulas de Enlace me parece esencial resaltar una de las normas recogidas en las instrucciones analizadas. Concretamente, me refiero a la disposición que impide que el alumno o alumna de 4º de la ESO acceda a estudios postobligatorios, como bachillerato o ciclos de grado medio, al dejar el programa. Este tipo de criterios establecidos en la normativa influye en los profesores a la hora de orientar a sus estudiantes hacia un determinado grupo o nivel al abandonar el Aula de Enlace.

En segundo lugar, he querido contextualizar dichas instrucciones en el Programa Escuelas de Bienvenida y en el texto de Boyano *et al.* (2006). Ambos documentos me han permitido comprender la propuesta pedagógica que subyace la puesta en marcha de las Aulas de Enlace y, con ellas, los procesos de inclusión del alumnado extranjero en el sistema educativo de la Comunidad de Madrid.

En Boyano *et al.* (2006) hacen emerger un objetivo fundamental de los análisis de carácter antropológico (García Castaño y Pulido, 2008): examinar las representaciones de diferentes agentes educativos en torno al concepto de cultura, en este caso profesores que elaboraron este libro a petición de los responsables de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Sin embargo, los discursos en torno a las diferencias culturales no sólo son contruidos por los autores del documento indicado, sino también por los docentes y alumnos del Colegio Mica e IES Cantueña. Una cuestión que he trabajado fundamentalmente en el Capítulo V. Por otra parte, como podrá verse, hay ciertas similitudes entre las imágenes que los creadores del texto y los profesores entrevistados mantienen respecto a la diversidad cultural y su manera de

responder a ella en los centros escolares.

Otro aspecto fundamental de Boyano *et al.* (2006) es aquel en el que sus autores sistematizan uno de los objetivos fundamentales del programa: la enseñanza del español como segunda lengua. Esta finalidad está en conexión con el Capítulo IV y concretamente con el apartado IV.1.5 Así, la importancia otorgada en el texto a la diferencia entre el castellano necesario para la comunicación coloquial y el preciso para entender los contenidos curriculares está en relación con las peticiones del profesorado de los grupos ordinarios (que se quejan de que los estudiantes de las Aulas de Enlace no puedan seguir las clases) y los conflictos existentes entre éstos y los que trabajan en el programa (que consideran que las demandas de sus compañeros son complicadas de alcanzar).

En la entrevista a una de sus autoras de Boyano *et al.* (2006) señalaba que con la elaboración del libro pretendían que el profesorado de Aula de Enlace siguiera sus sugerencias. A pesar de que esta profesora y autora se sintiera defraudada al respecto, en mis observaciones en el IES Cantueña y Colegio Mica he comprobado que existen ciertas semejanzas entre sus indicaciones, sobre papel, y las representaciones y prácticas de los docentes de Aula de Enlace. Como he ido señalando a lo largo del capítulo y explicaré con mayor profundidad a lo largo de la tesis.

En tercer y último, he pretendido mostrar la base del iceberg sobre el que se asientan las Aulas de Enlace: las normativas autonómicas y estatales de las medidas de compensatoria. El análisis de las anteriores es fundamental en todo mi trabajo, ya que son ampliamente utilizadas en colegios e institutos para los alumnos que han dejado las Aulas de Enlace. Esto me permite conocer los grupos a los que son asignados algunos estudiantes del programa y corroborar como han hecho otros investigadores (Poveda, Jociles y Franzé, 2009; Jociles, Franzé y Poveda, 2012a; Pérez Milans, 2007) que una misma persona puede ser escolarizada en más de una clase que funciona en los bordes de los grupos de referencia.

Capítulo II

Las Aulas de Enlace desde un análisis cuantitativo

II.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo mostraré la evolución de las Aulas de Enlace en el territorio de la Comunidad de Madrid. Para ello, revisaré fuentes de carácter cuantitativo, principalmente. Esto me permitirá exponer los vaivenes que el programa ha sufrido desde su implantación y estudiar su situación más reciente, que se caracteriza por una reducción en el número absoluto de unidades al mismo tiempo que aumenta su proporción en los centros concertados a través de la figura del Aula de Enlace mixta (para el alumnado de primaria y secundaria).

De cara a este objetivo, los aspectos que trabajaré serán los siguientes. En un primer lugar, mostraré la cantidad de Aulas de Enlace en toda la región; para ello, expondré su aumento y disminución en el total de unidades y atendiendo al tipo de escuela (pública o concertada) en el que están implantadas. En segundo lugar, señalaré la cantidad de alumnado escolarizado. Finalmente, me ocuparé del número de Aulas de Enlace en algunas de las áreas territoriales en las que la Consejería de Educación divide la región para apuntar diferencias entre las zonas y etapas de escolarización (primaria, secundaria y mixta) en las que se ubica el programa; abordo el resto de áreas territoriales en el Anexo 12 dado el carácter limitado de los datos obtenidos.

II.2. CANTIDAD Y TIPOS DE AULAS DE ENLACE⁷⁵

En la tabla 1⁷⁶ puede apreciarse la cantidad de Aulas de Enlace que han ido implantándose en la Comunidad de Madrid a lo largo de 11 cursos escolares (desde 2002-03 hasta 2010-11), tanto en el total de las clases como en las de centros públicos y concertados

⁷⁵ Considero que la información sobre las Aulas de Enlace desde los cursos 2002-03 hasta el 2006-07 es de una calidad mejor que la poseída del 2007-2008 hasta el 2010-2011. Durante el primer periodo la Dirección de Promoción Educativa y de Ordenación Académica se encargaba de publicar anualmente la cantidad, ubicación y etapa de escolarización de las Aulas de Enlace. Dicha Dirección desapareció y la gestión del programa quedó repartida entre la Dirección General de Educación Infantil y Primaria (asume la gestión de las Aulas de Enlace en la etapa de educación primaria en las escuelas públicas), la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas de Régimen Especial (se responsabiliza de la ubicadas en la educación secundaria dentro de las escuelas públicas) y la Dirección General de Becas y Ayudas (tiene competencia sobre las Aulas de Enlace en los centros concertados). A partir del curso 2007-2008 me ha resultado complicado acceder a documentación que rescatara curso por curso la cantidad, ubicación y etapa de escolarización de las Aulas de Enlace. Lo intenté a través de las Direcciones de Área Territorial, que también tienen competencias sobre el programa. Sin embargo, tampoco obtuve una información rigurosa al respecto, aunque en el caso de las DAT Madrid Capital y DAT Sur conseguí datos más exhaustivos respecto al resto del territorio. En el capítulo metodológico de la tesis explico con mayor detalle estas cuestiones.

Curso	Total Aulas de Enlace
2002-03	132
2003-04	161
2004-05	190
2005-06	215
2006-07	247
2007-08	290
2008-09	293
2009-10	276
2010-11	142

Tabla 1: Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid por cursos escolares (elaboración propia)⁷⁷.

En esta tabla aparece reflejado que existen menos Aulas de Enlace en 2010-2011 (142) que en el resto de cursos escolares, exceptuando el año que se iniciaron, el 2002-2003 (132). Desde su inicio el programa creció de forma paulatina hasta el curso 2008-2009, periodo que registra el mayor número de unidades (293). Si se compara esta cantidad con la correspondiente a la última cifra accesible (las 142 del curso 2010-11) se registra un decrecimiento del 51,54%.

En la tabla 2, he calculado el porcentaje de crecimiento y decrecimiento de las Aulas de Enlace en la región a lo largo de los años.

⁷⁶ Durante la redacción de la tesis han aparecido publicadas por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid diferentes informaciones respecto a la cantidad de Aulas de Enlace. En Datos y Cifras 2011-2012 señalan que el número de Aulas de Enlace es 108 en toda la Comunidad Autónoma (52 en centros públicos y 56 en centros concertados). En Datos y Cifras 2012-13 indican que había 92 Aulas de Enlace en la región (37 en centros públicos y 55 en centros concertados). Dado que dicha información ha sido difundido durante la redacción de la tesis, no he podido realizar un examen exhaustivo de la misma. Sin embargo, las cifras expuestas en esta nota al pie no hacen más que corroborar una hipótesis que he ido comprobando a lo largo del capítulo: las Aulas de Enlace durante los últimos cursos no sólo han vivido un proceso de desaparición sino de privatización. Así, la región cuenta en el curso 2012-13 con un mayor número de programas en los centros concertados que públicos. Además, el descenso de 2011-12 a 2012-13 sólo se produce de forma significativa entre las Aulas de Enlace de las escuelas públicas. Ver en Datos y Cifras de la educación 2011-2012 y Datos y Cifras de la educación 2012-2013 en www.madrid.org. Consultada el 20 de julio de 2013.

⁷⁷ Ver en Datos y Cifras de la educación 2008-2009, Datos y Cifras de la educación 2009-2010, Datos y Cifras de la educación 2010-2011, en www.madrid.org. Consultada el 15 de enero de 2012.

Cursos	% Crecimiento y Decrecimiento del Total de Aulas de Enlace
2002-03 a 2003-04	+21,97%
2003-04 a 2004-05	+18,01%
2004-05 a 2005-06	+13,16%
2005-06 a 2006-07	+15%
2006-07 a 2007-08	+17%
2007-08 a 2008-09	+1%
2008-09 a 2009-10	- 6%
2009-10 a 2010-11	- 48%

Tabla 2: Porcentaje de crecimiento y decrecimiento del total de Aulas de Enlace (elaboración propia⁷⁸).

Las dos cifras más acentuadas de la tabla aparecen en color gris. El 21,97% corresponde al mayor aumento en la cantidad de Aulas de Enlace de un curso respecto al anterior. Mientras el 48% registra el descenso más acentuado⁷⁹. Ambas cifras se sitúan en los polos de la tabla. La primera representa el comienzo del funcionamiento del recurso, caracterizado por un fuerte incremento, y la última corresponde a la situación actual del programa de cara a su menor presencia en los centros escolares.

Considero que realizar un análisis sobre la cantidad de Aulas de Enlace en la Comunidad Autónoma conlleva necesariamente mostrar su presencia atendiendo a la titularidad de los centros educativos en los que se ubican:

Cursos	Aulas de Enlace en centros públicos	Aulas de Enlace en centros concertados
2002-03	67	65
2003-04	90	71
2004-05	109	81
2005-06	126	89
2006-07	146	101
2007-08	173	117

⁷⁸ Ver en Datos y Cifras de la educación 2008-2009, Datos y Cifras de la educación 2009-2010, Datos y Cifras de la educación 2010-2011, en www.madrid.org. Consultada el 15 de enero de 2012.

⁷⁹ Diversos medios de comunicación se hicieron eco del descenso del número de Aulas de Enlace. Ver Anexo 5.

2008-09	171	122
2009-10	162	114
2010-11	78	64

Tabla 3: Aulas de Enlace en centros públicos y privados (elaboración propia⁸⁰).

La tabla 3 refleja que la cantidad de Aulas de Enlace en los centros públicos creció paulatinamente hasta el curso 2007-2008, al alcanzar un máximo de 173, lo que supuso un aumento del 158,21% si se compara el 2007-2008 con el 2002-2003. Por otro lado, los colegios concertados registran el mayor aumento en el 2008-2009 con 122 clases. Si se comparan estas 122 con las 65 del año de implantación, el crecimiento es de un 87,69% en las escuelas concertadas.

Por el contrario, si se contrasta el 2007-2008, curso con más Aulas de Enlace en la pública, con la cifra más reciente (78) el descenso en las escuelas públicas es de un 54,91%. En las escuelas concertadas el decrecimiento es de un 47,54%, al comparar el 2008-2009, que cuentan con la mayor cantidad (122), con el 2010-11 (64).

Cursos	Total	% de Aulas de Enlace en centros públicos	% de Aulas de Enlace en centros concertados
2002-03	132	50,75%	49,24%
2003-04	161	55,9%	44,1%
2004-05	190	57,37%	42,63%
2005-06	215	58,60%	41,39%
2006-07	247	59,11%	40,89%
2007-08	290	59,65%	40,34%
2008-09	293	58,36%	41,64%
2009-10	276	58,69%	41,30%
2010-11	142	54,93%	45,07%

Tabla 4: Porcentaje de Aulas de Enlace en centros públicos y concertados (elaboración propia⁸¹).

En la tabla 4 he pretendido mostrar la presencia que tienen las Aulas de Enlace en las escuelas públicas y concertadas sobre el total de clases año por año. Se podrá advertir que

⁸⁰ Ver en Datos y Cifras de la educación 2008-2009, Datos y Cifras de la educación 2009-2010, Datos y Cifras de la educación 2010-2011, en www.madrid.org. Consultada el 15 de enero de 2012.

⁸¹ Ver en Datos y Cifras de la educación 2008-2009, Datos y Cifras de la educación 2009-2010, Datos y Cifras de la educación 2010-2011, en www.madrid.org. Consultada el 15 de enero de 2012.

durante todos los cursos las primeras cuentan con una proporción mayor que las segundas: en torno a un 50-60% y un 40-45% respectivamente. Además, resulta significativo (aparece resaltado en gris) que en 2007-08, periodo en el que las clases en las públicas contaban con una proporción más alta (59,65%) las concertadas tuvieran la más baja (40,34%). Sin embargo, en el 2010-11, se daba el caso contrario: la proporción en la pública es la más baja (54,93%) y en la concertada la más alta (45,07%)⁸².

Cursos	% crecimiento o decrecimiento del total de Aulas de Enlace en la escuela pública
2002-03 a 2003-04	34,32%
2003-04 a 2004-05	21,11%
2004-05 a 2005-06	+15,59%
2005-06 a 2006-07	+15,87%
2006-07 a 2007-08	+18,49%
2007-08 a 2008-09	-1,15%
2008-09 a 2009-10	-5,26%
2009-10 a 2010-11	-51,86%

Tabla 5: Variación en el porcentaje de Aulas de Enlace en la escuela pública (elaboración propia⁸³).

Cursos	% crecimiento o decrecimiento del total de Aulas de Enlace en la escuela concertada
2002-03 a 2003-04	+9,23%
2003-04 a 2004-05	+14,08%
2004-05 a 2005-06	+9,87%
2005-06 a 2006-07	+3,48%
2006-07 a 2007-08	+15,84%
2007-08 a 2008-09	+4,27%
2008-09 a 2009-10	-6,55%
2009-10 a 2010-11	-43,85%

Tabla 6: Variación en el porcentaje de Aulas de Enlace en la escuela concertada (elaboración propia)⁸⁴.

⁸² Ver la nota 64.

⁸³ Ver en Datos y Cifras de la educación 2008-2009, Datos y Cifras de la educación 2009-2010, Datos y Cifras de la educación 2010-2011, en www.madrid.org. Consultada el 15 de enero de 2012.

Las tablas 5 y 6 muestran la presencia que las Aulas de Enlace han ido teniendo en escuelas públicas, por un lado, y en escuelas concertadas, por otro. He plasmado el aumento o la reducción año por año. Las escuelas públicas tuvieron su mayor crecimiento en 2003-04, respecto al año anterior, con el 34,32% y las concertadas vivieron su mayor incremento en el curso 2007-08, respecto al año anterior, con el 15,84%. La principal reducción se produjo en 2010-11 para ambos tipos de clases y fue tal que las Aulas de Enlace en las públicas vieron mermar sus unidades en más de un 50% y las concertadas que lo hicieron en poco más del 40%.

En todas las tablas anteriores he mostrado la cantidad y proporción de dispositivos según gestión, lo que ha permitido observar: a) la enseñanza pública cuenta con un número mayor de clases y también proporcionalmente hasta el curso 2010-11⁸⁵; b) la escuela pública presenta los mayores valores de incremento y descenso de unidades a lo largo del tiempo. Sin embargo, un aspecto fundamental para matizar la información anterior aparece al cruzar la cantidad de Aulas de Enlace en centros públicos y concertados, con la cantidad de escuelas existentes en la región que podrían contar con este servicio⁸⁶. En este sentido y atendiendo a la información disponible:

- en el curso 2007-2008 había 173 Aulas de Enlace en un total de 1103 centros públicos y 117 en 428 concertados. Lo que permite ver que la proporción de Aulas de Enlace entre los segundos (27,34% de las escuelas concertadas contaban con algún Aula de Enlace) es mucho mayor que entre los primeros (15,68% de las escuelas públicas contaron con algún Aula de Enlace)
- en el curso 2008-09 había 171 Aulas de Enlace en un total de 1112 centros públicos y 122 en un total de 437 concertados. Lo que permite señalar que la proporción de Aulas de Enlace entre las concertadas (27,92%) es mucho mayor que entre las públicas (15,38%) en el curso señalado

⁸⁴ Ver en Datos y Cifras de la educación 2008-2009, Datos y Cifras de la educación 2009-2010, Datos y Cifras de la educación 2010-2011, en www.madrid.org. Consultada el 15 de enero de 2012.

⁸⁵ Ver nota 64.

⁸⁶ Teniendo en cuenta la normativa sobre Aulas de Enlace he calculado las escuelas que podrían contar con el programa sumando, por un lado, las escuelas públicas de educación infantil y primaria con las de secundaria y, por otro, revisando los centros concertados que cuentan con primaria y secundaria. He elaborado dicha información a través de los documentos Datos y Cifras de la educación 2008-2009, Datos y Cifras de la educación 2009-2010, Datos y Cifras de la educación 2010-2011. Consultados en www.madrid.org, el 15 de enero de 2012. No poseo cifras posteriores ya que los informes de la Comunidad de Madrid siempre son con carácter retroactivo.

- en el curso 2009-10 había 162 unidades en un total de 1119 centros públicos y 114 en 448 concertados. Lo que permite concluir que la proporción de Aulas de Enlace entre las concertadas (25,45%) es mucho mayor que entre las públicas (14,48%) en el curso señalado

Las proporciones indicadas se obtienen a partir de afirmar que hay un Aula de Enlace por cada centro educativo. Sin embargo, esta información es aproximativa, ya que algunos colegios e institutos, tanto públicos como concertados, cuentan con más de un Aula de Enlace (aunque no se da en muchos casos).

Respecto a los porcentajes anteriores, que parecen favorecer a la escuela concertada en la cantidad de Aulas de Enlace con las que cuentan, manejo diferentes hipótesis: a) solicitan en mayor medida que las públicas este programa (en el Capítulo IV podrán leerse los motivos por los que los responsables de la gestión de las Aulas de Enlace del IES Cantueña y Colegio Mica decidieron contar con este recurso educativo); b) la administración autonómica se las ha otorgado en mayor medida como una manera de: b.1) "distribuir" al alumnado extranjero entre todas las escuelas financiadas con fondos públicos (una cuestión controvertida a la que he hecho mención en el Capítulo I a través de un reportaje de prensa recogida en el diario El País⁸⁷); b.2.) ahorrar presupuesto, ya que los colegios concertados suelen contar con un sólo profesor tutor y albergan la primaria y secundaria en un mismo edificio, lo que permite la creación de Aulas de Enlace mixtas.

Cada una de estas razones no son excluyentes entre sí. Además, es preciso señalar que contar con un Aula de Enlace no tiene porque implicar que el alumnado escolarizado permanezca en el mismo centro al abandonar el programa, ya que la normativa contempla la posibilidad de que sean dirigidos a otras escuelas, como he recogido en las normativas analizadas en el Capítulo I.

No he podido comprobar cada una de las hipótesis lanzadas por varios motivos. Por un lado, intenté contactar en diversas ocasiones con la ex - directora de la antigua Dirección General de Promoción educativa y Coordinación Académica, María Antonia Casanova, de la que dependían las Aulas de Enlace cuando se gestaron, pero nunca pude entrevistarla y esclarecer algunas de estas cuestiones. Por otro, solicité a la Consejería de Educación información referente al tipo de Aulas de Enlace según etapa de escolarización (primaria, secundaria o mixtas) pero la respuesta fue que no me la podían facilitar, como he señalado en *Apuntes metodológicos y Dilemas éticos*.

⁸⁷ Para consultar el reportaje íntegramente ver el Anexo 7.

En relación a las Aulas de Enlace mixtas, Margarita del Olmo (2007)⁸⁸ afirma que se trataba de un modelo que la propia Consejería de Educación consideraba inadecuado. La administración las veía inapropiadas tanto por las diferencias de nivel entre primaria y secundaria como por la diversidad de edades de los estudiantes. A esta última le atribuían dificultades de convivencia (del Olmo, 2007).

En mi trabajo de campo, respecto a las Aulas de Enlace mixtas, no he podido conseguir información posterior a 2006-07. Esto hubiera sido relevante para conocer con mayor precisión las características del programa con el que cuenta la Comunidad de Madrid y las variaciones que han podido experimentar hasta el momento. Aún así, he podido conseguir datos relativos a la DAT Madrid Capital, como podrá verse en el apartado II.3⁸⁹.

II.3. CANTIDAD DE ALUMNADO ESCOLARIZADO EN LAS AULAS DE ENLACE

Para conocer de forma más precisa el papel de las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid, es preciso mostrar la cantidad de estudiantes escolarizados en su seno. En este sentido, sólo he obtenido cifras referentes a tres cursos escolares. Los datos más actuales corresponden al 2009-2010⁹⁰.

Cursos	Total de alumnos/as atendidos/as	Total de alumnos/as atendidos/as en centros públicos	Total de alumnos/as atendidos/as en centros concertados
2007-2008	3445	2041	1404
2008-2009	3341	1948	1393
2009-2010	2928	1704	1224

Tabla 7: Alumnos/as atendidos en las Aulas de Enlace (elaboración propia⁹¹).

⁸⁸ Del Olmo (2007) pudo acceder a dicha información porque la Consejería de Educación le permitió revisar una evaluación de las Aulas de Enlace llevada a cabo por la Subdirección General de Inspección Educativa de la Comunidad de Madrid en el curso 2004- 2005.

⁸⁹ La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid divide el territorio en diferentes áreas. Así, la región está distribuida en Dirección de Área Territorial Norte, Dirección de Área Territorial Madrid Capital, Dirección de Área Territorial Sur, Dirección de Área Territorial Este y Dirección de Área Territorial Oeste. En el Anexo 10 incluyo un mapa que representa los municipios ubicados dentro de cada dirección de área territorial.

⁹⁰ En Datos y Cifras de la educación publicados por la Comunidad de Madrid siempre aparece reflejada la cantidad de estudiantes atendidos por las Aulas de Enlace en el curso anterior a que dicho informe es publicado.

⁹¹ Ver en Datos y Cifras de la educación 2008-2009, Datos y Cifras de la educación 2009-2010, Datos y Cifras de la educación 2010-2011. Consultada en www.madrid.org, el 15 de enero de 2012.

Como puede verse, la cantidad de alumnos a lo largo de los años ha ido descendiendo: desde 3445 en 2007-2008 hasta 2928 en 2009-2010, lo que implica una reducción del 14,43%.

Esta disminución ha afectado tanto a los estudiantes escolarizados en centros públicos como en concertados: en el primer caso se redujo de 2041 a 1704, lo que supone un 16,51% menos, y en el segundo de 1404 a 1224, lo que implica un 12,82%.

Por otra parte, si se cruza la tabla 1 con la 8, que recoge los datos de alumnado extranjero en la Comunidad de Madrid, puede calcularse la proporción de niños y niñas atendidos en las Aulas de Enlace⁹²: en el curso 2007-08 las Aulas de Enlace atendieron a una media de 11,45 personas, en el 2008-2009 a 11,40 y en 2009-2010 a 10,61. Según la titularidad del centro: en las escuelas públicas la media es 12 personas en 2007-2008, 11,41 en 2008-2009, 10,73 en 2009-2010; en las concertadas es 11,79 en el primer intervalo de tiempo mencionado, 11,39 en el segundo, y 10,51 en el tercero.

Cursos	Total de alumnado	Total de alumnos/as extranjeros/as	% alumnos/as extranjero/as sobre el total
2007-08	926.988	136.304	14,70%
2008-09	951.937	138.405	14,54%
2009-10	975.856	139.913	14,34%
2010-11	991.511	139.200	14,04%

Tabla 8: Alumnado extranjero en la Comunidad de Madrid (elaboración propia⁹³).

La Consejería de Educación indica⁹⁴ las principales nacionalidades del alumnado inmigrante/extranjero de las Aulas de Enlace son:

	Marruecos	China	Rumania	Otros
2007-08	15,8%	20,06%	35,8%	27,8%
2008-09	19,9%	16,8%	14,7%	48,6%
2009-10	19%	22,1%	21,4%	37,1%

Tabla 9: Nacionalidad de los/as alumnos/as atendidos/as en las Aulas de Enlace (elaboración propia⁹⁵).

Como puede verse la mayor parte del alumnado escolarizado en las Aulas de Enlace es de Marruecos, China y Rumania. La consejería no aporta datos en cuanto a otras

⁹² He cruzado la cantidad de Aulas de Enlace con la cantidad de estudiantes extranjeros por año.

⁹³ Ver en Datos y Cifras de la educación 2008-2009, Datos y Cifras de la educación 2009-2010, Datos y Cifras de la educación 2010-2011. Consultada en www.madrid.org, el 15 de enero de 2012.

⁹⁴ Véase la nota anterior.

⁹⁵ Véase la nota anterior.

nacionalidades. He señalado en gris que los jóvenes de Rumania representan la proporción más alta (35,8%) y más baja (14,7%) sobre el total, y por cursos, de alumnado atendido. Respecto a los de origen marroquí puede apreciarse un ligero aumento de 2007-2008 a 2008-2009, con un 15,8% y un 19,9% respectivamente. Y los de nacionalidad china van oscilando de un curso a otro: entre un casi 17% y poco más del 22%.

Considero que un examen minucioso sobre la presencia de las Aulas de Enlace en la región a lo largo del tiempo no sólo precisa información sobre la cantidad y tipo de Aulas de Enlace, sino también sobre la cantidad de profesorado dedicado a estas clases. Estos datos son imprescindibles en el momento actual, ya que la reducción del presupuesto asignado al programa no sólo tiene que verse reflejado con el descenso de clases sino también con el de docentes asignados.

En una de mis visitas a las direcciones de área territorial, mantuve una conversación con una de las funcionarias encargadas de la gestión de las Aulas de Enlace en esa zona. Esta mujer me explicó que la Consejería de Educación contaba con un menor número de docentes para reducir el gasto:

...me señala que a comienzo del curso 2010-11 hubo un descenso de Aulas de Enlace, pero también un aumento, indica que la reducción se ha debido a que llegaban menos niños migrantes. Había dos ó tres chicos en un Aula de Enlace y esto era un gasto fuerte dada la cantidad de profesores en cada Aula de Enlace, porque, a veces, cuentan con dos. Con lo que ante la reducción de presupuestos actuales no sólo se ha reducido las Aulas de Enlace, sino el número de profesores, es decir, que en vez de haber dos o uno y medio, pues ahora sólo hay uno (Conversación con una de las funcionarias encargadas de las Aulas de Enlace en una de las Direcciones de Área Territorial visitadas. Extracto de mi diario de campo. Marzo de 2011).

II.4. CANTIDAD Y TIPOS DE AULAS DE ENLACE POR ÁREA TERRITORIAL

En este apartado examinaré la presencia de las Aulas de Enlace en las dos Direcciones de Área Territorial (DAT) que cuentan con mayor número de unidades. Concretamente, me refiero a la DAT Madrid Capital y la Sur.

También dispongo de información referente a la DAT Este, Oeste y Norte. Sin embargo, la imprecisión de las cifras ofrecidas me ha llevado a no exponerlas en este apartado, sino en el Anexo 12. Este último recoge datos, pero con la intencionalidad de mostrar sus contradicciones, limitaciones e imposibilidad de contrastarlos.

El hecho de examinar cifras pormenorizadas de la DAT Capital y Sur me permite visibilizar diferencias dentro de la región en cuanto a la titularidad (públicas o concertadas) y etapas de escolarización de las Aulas de Enlace. Una cuestión que no muestran los datos a nivel

general presentados en el primer apartado. En este sentido, es pertinente señalar que la DAT Madrid Capital es la que cuenta con el mayor número de Aulas de Enlace en escuelas concertadas de toda la comunidad autónoma y, por tanto, con una presencia mayor de las aulas mixtas. Las características de éstas últimas han sido criticadas por la propia Consejería de Educación, como he resaltado en párrafos precedentes.

Además, explorar la trayectoria del programa en la DAT Madrid Capital y en la Sur está en relación con los siguientes capítulos de la tesis, especialmente con el tercero, ya que es hacerlo en los territorios en los que he desarrollado mi trabajo de campo. Así, el Colegio Mica se encuentra en el Distrito Latina de la ciudad de Madrid, es decir en la DAT Madrid Capital, y el IES Cantueña en la localidad de Parla, en la DAT Sur⁹⁶.

II.4.1. En la DAT Madrid Capital

En la siguiente imagen puede apreciarse la cantidad de Aulas de Enlace tanto en las escuelas públicas como concertadas de la ciudad de Madrid

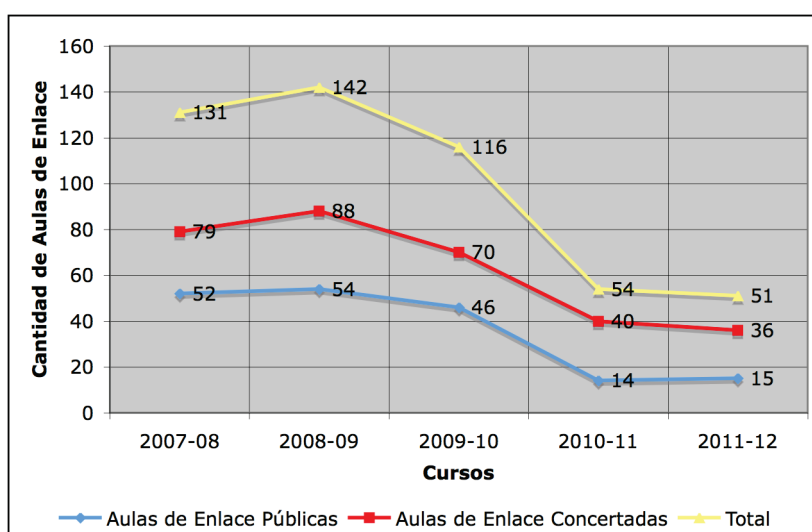


Gráfico 1: Aulas de Enlace en la DAT Madrid Capital (elaboración propia⁹⁷).

⁹⁶ Parla es un municipio que en el curso 2010-2011 contaba con un 29,7% de alumnado extranjero, mientras la media de la región era un 14,04%. El Distrito Latina contaba con un 19,85% de alumnado extranjero en el curso 2009-2010 (no poseo datos posteriores respecto al distrito), pero la media regional en ese periodo fue de un 14,34%. Ver en "Datos y Cifras de la educación" en 2010-11. Consultada en www.madrid.org, el 15 de enero de 2012. También revisar la Web del Ayuntamiento de Madrid.

⁹⁷ Ver en [//www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/ae](http://www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/ae). Revisado a lo largo de los cursos. Última revisión: enero de 2012.

En el gráfico 1 puede observarse que se ha producido una reducción tanto en públicas como concertadas. Sin embargo, lo interesante de esta imagen es que las Aulas de Enlace en los centros públicos siempre han tenido una presencia más baja en la ciudad. Además, si tenemos en cuenta la variación entre el 2008-2009 y el 2011-2012, el descenso de unidades se ha dado en mayor medida en las públicas que en las concertadas. De tal modo, que la reducción en las primeras ha sido de un 72,22% y de un 59,09% en las segundas en el intervalo indicado. Sobre el total de Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid el gráfico 1 indica que de 2007-2008 (131 clases) a 2008-2008 (142) el programa creció en un 8,4%. Sin embargo, de 2008-2009 (142) a 2011-2012 (51) se ha reducido en un 64,08%.

Es preciso señalar que la mayor presencia de Aulas de Enlace en las escuelas concertadas sólo se da en la capital si comparamos dichos datos con los del resto de la región. Si comparamos los de la DAT Madrid Capital con los de toda la región (tabla 1), es fácil apreciar que la ciudad de Madrid acumula el mayor número de Aulas de Enlace en centros privados concertados a lo largo de los diferentes cursos escolares. Los siguientes gráficos tienen como finalidad representar esta situación.

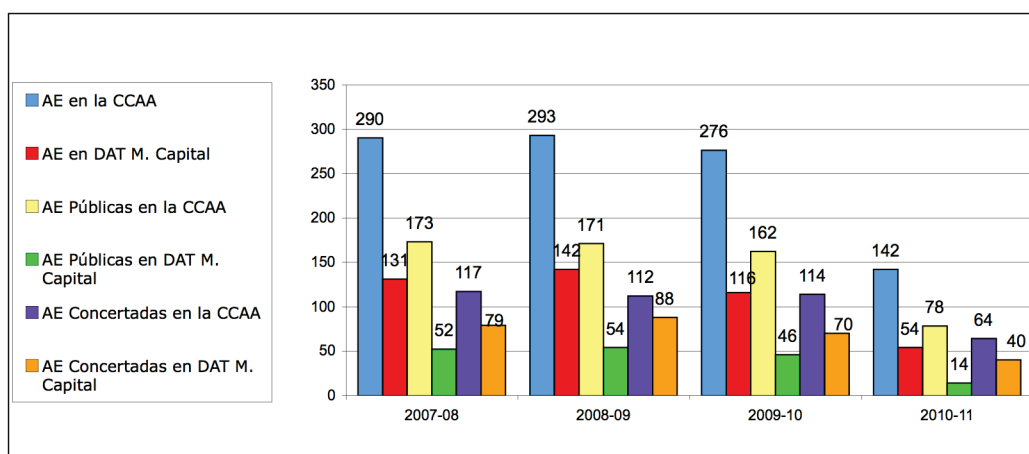


Gráfico 2: Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid y en la DAT Madrid Capital (elaboración propia⁹⁸⁻⁹⁹)

El gráfico 2 resulta esclarecedor en cuanto a la evolución de las Aulas de Enlace desde 2007-2008 hasta 2010-2011 en la región y en la DAT Madrid Capital, según cómputo total y titularidad:

⁹⁸ Ver en www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/ae. Revisado a lo largo de los cursos, pero la última comprobación fue en enero de 2012. Ver también Datos y Cifras de la educación 2008-2009, Datos y Cifras de la educación 2009-2010, Datos y Cifras de la educación 2010-2011, consultadas en www.madrid.org el 15 de enero de 2012.

⁹⁹ He cruzado datos de esos cuatro cursos escolares porque son de los que se poseo información tanto de la Comunidad Autónoma como de la DAT Madrid Capital.

- Respecto a la evolución: el programa en la Comunidad de Madrid, tras el pequeño incremento de 2007-2008 (290 Aulas de Enlace) a 2008-09 (293), ha experimentado un descenso en 2009-10 (276) y en 2010-11 (142). La DAT Madrid Capital ha vivido una variación semejante: creciendo del 2007-08 al 2008-09, de 131 a 142 clases, y perdiendo clases en el resto de los cursos (con 116 en 2009-10 y 54 en 2010-11).
- Respecto a la titularidad: el total de Aulas de Enlace en la escuela pública de toda la región comenzó a disminuir en 2008-2009. En la ciudad de Madrid, la caída en las públicas se produce a partir de 2009-2010 (46) hasta llegar únicamente a 14 clases en 2010-2011. Al mismo tiempo, en las concertadas se ha registrado un descenso semejante, en la comunidad autónoma y en la capital.

El gráfico 3 muestra, en primer lugar, el porcentaje de representación que las Aulas de Enlace de la ciudad tienen sobre las del territorio autonómico. En segundo lugar, indica la presencia de las Aulas de Enlace públicas de la ciudad sobre las públicas de la región. Y tercero, las concertadas de la urbe respecto a las concertadas de la comunidad.

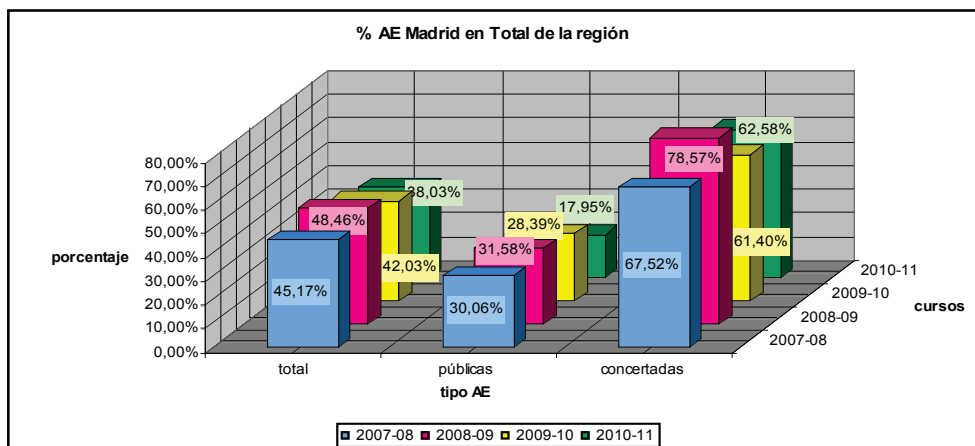


Gráfico 3: Porcentaje de Aulas de Enlace en la DAT Madrid Capital sobre el total de las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid (elaboración propia¹⁰⁰).

A la luz del gráfico, puedo afirmar que las Aulas de Enlace en las escuelas concertadas de la DAT Madrid Capital, desde 207-2008 hasta 2010-2011, han supuesto más del 60% de las Aulas de Enlace en los centros concertados de toda la región (llegando casi a ser el 80% en 2008-2009). Al poner atención sobre el primer trazo de columnas, es posible valorar el lugar

¹⁰⁰ Ver en [//www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/ae](http://www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/ae), revisado a lo largo de los cursos y última comprobación en enero de 2012.

que las Aulas de Enlace de la capital tienen sobre el resto de las DAT: la ciudad de Madrid cuenta con un porcentaje cercano al 40% de las clases en toda la Comunidad de Madrid

Los datos que manejo sobre la DAT Madrid Capital son más precisos en cuanto al tipo de Aulas de Enlace y etapa de escolarización: primaria, secundaria o mixtas –que acogen a chicos y chicas de ambos periodos-. Sólo poseo información de estas características en relación a esta DAT.

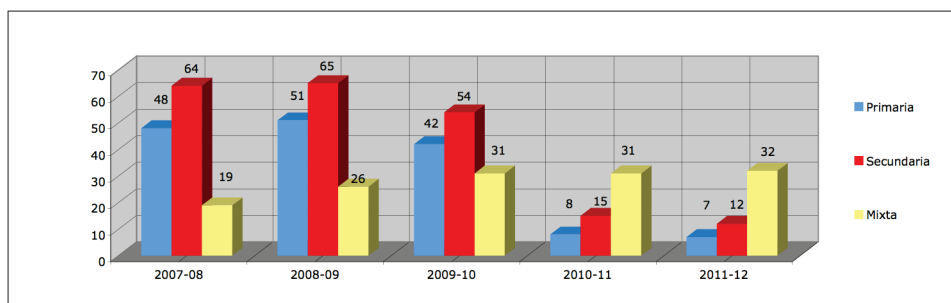


Gráfico 4: Aulas de Enlace en la DAT Madrid Capital en primaria, secundaria y mixtas (elaboración propia¹⁰¹).

Como puede apreciarse en el gráfico 4, la presencia de las Aulas de Enlace mixtas ha ido aumentando a lo largo de los últimos cinco cursos escolares: en 2007-08 había 19, en 2008-09 había 26, en 2009-10 había 31, en 2010-11 había 31 y en 2011-12 hay 32. Resulta llamativo este crecimiento, mientras los grupos de primaria y secundaria se han ido reduciendo: en 2010-11 había 8 en primaria y 2011-12 hay 7; en secundaria se repite también este patrón, de tal modo que de 15 dispositivos pasaron a 12¹⁰².

Un aspecto más, y fundamental, a resaltar es que todas las Aulas de Enlace mixtas en la DAT Capital, a lo largo de los cinco cursos mencionados, se encuentran en escuelas concertadas. El modelo de Aula de Enlace Mixta sólo puede instalarse en este tipo de centros, ya que en los públicos el alumnado de primaria y secundaria no se escolariza en la misma escuela.

Para una representación más exacta de los aspectos anteriores es preciso atender a las siguiente tabla. Esta última señala que las Aulas de Enlace mixtas sobre el total ha aumentado de forma paulatina en estos últimos cinco cursos, de tal modo que ha pasado de representar el 14,50% en el 2007-2008 al 62,74% en el 2011-2012. Esta última cifra muestra que más de la

¹⁰¹ Ver en [//www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/ae](http://www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/ae). Revisado a lo largo de los cursos, última comprobación: enero de 2012.

¹⁰² Sin embargo, dicha situación también se produjo en el curso 2009-10 respecto al 2008-09, ya que se pasó de 26 mixtas a 31, mientras los grupos de primaria y secundaria se reducían: de 51 a 42 en el primer caso y de 65 a 54 en el segundo.

mitad de todas las unidades disponibles en la ciudad son mixtas. Sin embargo, las de primaria y secundaria han perdiendo presencia: la primeras han pasado del 36,64% al 13,72% en cinco años y las segundas del 48,85% al 23,53%.

	%Aulas de Enlace en primaria	%Aulas de Enlace en secundaria	% Aulas de Enlace mixtas
2007-08	36,64	48,85	14,50
2008-09	35,91	45,77	18,31
2009-10	33,07	42,52	24,41
2010-11	14,81	27,78	57,41
2011-12	13,72	23,53	62,74

Tabla 10: Porcentaje de Aulas de Enlace en primaria, secundaria y mixtas.
DAT Madrid Capital (elaboración propia¹⁰³).

II.4.2. En la DAT Madrid Sur

Cuento con datos de la DAT Madrid Sur, referentes a tres de los últimos cursos escolares: 2008-09, 2009-10 y 2010-11. No son muy extensos, pero ayudarán a vislumbrar la presencia del dispositivo en las localidades que se encuentran en el seno de dicha área administrativa. Entre las localidades que la componen está Parla, que es el municipio en el que se encuentra ubicado el IES Cantueña.

La DAT Madrid Sur contaba en 2008-2009 con un total de 72 Aulas de Enlace, 70 en 2009-2010 con y 44 en 2010-2011.

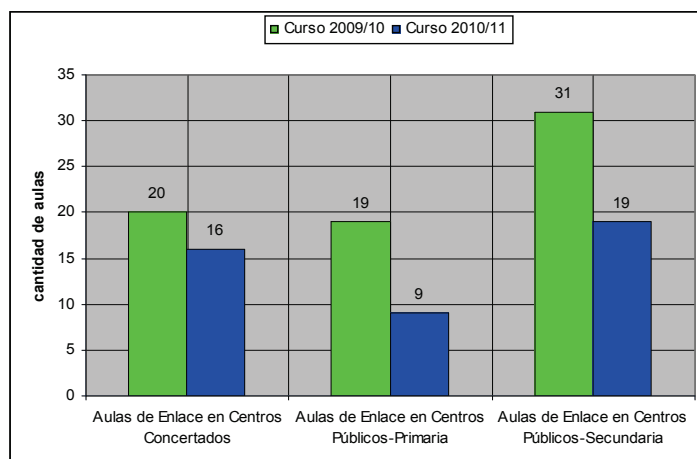


Gráfico 5: Aulas de Enlace en la DAT Madrid Sur en primaria, secundaria y mixtas (elaboración propia¹⁰⁴).

¹⁰³ Véase nota anterior.

En el gráfico 5 puede observarse el descenso del dispositivo de un curso a otro, teniendo en cuenta la titularidad de las escuelas. He cruzado solamente el 2009-10 con el 2010-11 porque se da una disminución más acentuada (de un 37,14%) en el total de Aulas de Enlace que entre 2008-09 y 2009-10 (sólo de un 2,78%).

En la DAT Madrid Sur la representación de Aulas de Enlace en la escuela concertada siempre ha sido inferior a la pública: estas últimas representaban el 71,43% en 2009-10 y el 63,63% en 2010-11. Sin embargo, si tenemos en cuenta datos porcentuales, puede apreciarse que la reducción de la presencia del dispositivo se ha dado en mayor medida en las Aulas de Enlace en colegios de titularidad pública que privada: en un 44% en el caso de las primeras y en un 20% en las segundas.

En el siguiente gráfico aparecen reflejadas, con mayor detalle, las cuestiones planteadas. Como podrá verse, las Aulas de Enlace han ido descendiendo de diferente manera según titularidad y ciclo entre los dos cursos indicados. Durante ese pequeño tramo de tiempo, las Aulas de Enlace que han vivido una disminución mayor son las de primaria en centros públicos, contando un 52,63% menos de dispositivos, seguido por las de secundaria públicas, que han caído un 38,71%, y finalmente las concertadas (que la mayoría son mixtas), que lo hacen en un 20%.

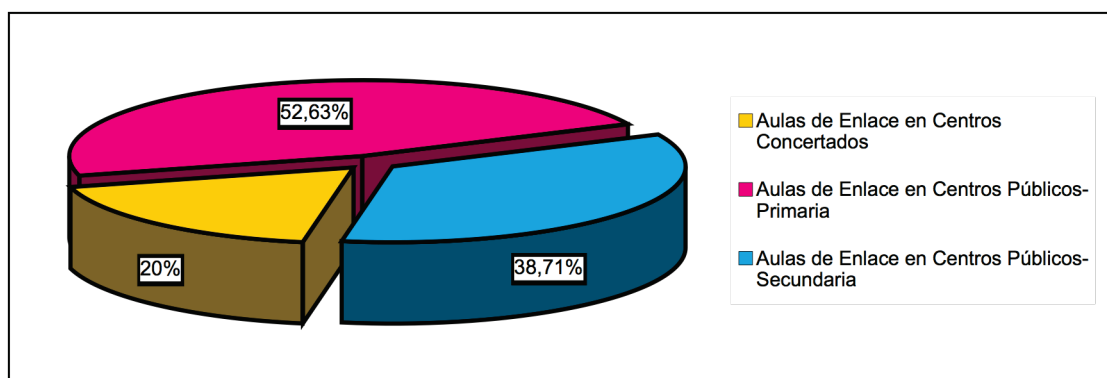


Gráfico 6: Decrecimiento de las Aulas de Enlace según titularidad y etapa en la DAT Madrid Sur, entre el curso 2009-10 y 2010-11 (elaboración propia¹⁰⁵).

En este sentido, he podido comprobar, en la documentación facilitada, que de las 20 Aulas de Enlace, que existían en los colegios concertados en el 2009-10, 18 eran mixtas, sólo había dos que no lo eran (una de ellas en primaria y otra en secundaria, pero ambas en el mismo colegio). Al año siguiente de las 16 clases 14 eran mixtas.

¹⁰⁴ Datos facilitados por la Dirección de Área Territorial Sur: Unidad de Programas. En febrero de 2011.

¹⁰⁵ Datos facilitados por la Dirección de Área Territorial Sur: Unidad de Programas. En febrero de 2011.

Además, resulta significativo que las Aulas de Enlace en la escuelas públicas de la DAT Madrid Sur se encontraban preferentemente en la etapa secundaria: durante el 2009-10 el 38% de las clases estaban en primaria y el 62% en secundaria. En 2010-11 también contaban con una representación semejante: un 32,14% y un 67,86% respectivamente.

En el Anexo 11 muestro el descenso en la cantidad de alumnado escolarizado en las Aulas de Enlace de la DAT Sur, lo que implica que el decrecimiento no sólo está relacionado con el número de unidades del programa sino también con el de estudiantes atendidos en éste.

II.5. CONCLUSIONES

A continuación, recapitularé e hilaré los análisis desarrollados a lo largo de este capítulo. En primer lugar, querría destacar que las Aulas de Enlace vivieron un fuerte crecimiento desde su creación en 2002-03 hasta 2008-09, pero desde ese curso hasta el 2010-11 descendieron, tanto en las escuelas públicas como en las concertadas. Éstas siempre han contado proporcionalmente con un mayor número, a pesar de que las primeras en términos absolutos albergaban muchas más. Además, la escuela concertada está viviendo un descenso menos acentuado en la cantidad de Aulas de Enlace que la escuela pública.

En segundo lugar, en relación a las Aulas de Enlace por Dirección de Área Territorial, hay que insistir que la información obtenida de la DAT Madrid Capital y la Sur es la más rica y fidedigna. Ésta muestra que Madrid Capital alberga la mayor cantidad de Aulas de Enlace de la región, seguida por la DAT Sur, y que además contiene el mayor número de ellas en centros concertados.

Por otra parte, esta mirada sobre las Direcciones de Área Territorial Madrid Capital y Sur me ha permitido, por un lado, ubicar el programa según titularidad y etapa de escolarización y, por otro, mostrar el papel que han ido adquiriendo las clases mixtas. Este último es un hecho que no se ve reflejado en las estadísticas generales publicadas por la Consejería de Educación. Las Aulas de Enlace mixtas se encuentran en los colegios concertados, dado que la estructura de las escuelas públicas de primaria y secundaria lo impide.

A través de un análisis de las Aulas de Enlace, como el que he llevado a cabo en este capítulo, es imposible y poco riguroso generalizar y afirmar un proceso de privatización de la escuela pública en la Comunidad de Madrid. Sin embargo, las cifras existentes permiten dar cuenta de un proceso de reducción drástica del recurso, que afecta en mayor medida a la pública, y de la presencia cada vez mayor de las Aulas de Enlace mixtas, en detrimento de las

de primaria y secundaria, a pesar de que la propia Consejería de Educación en una evaluación no publicada las juzgaba como inapropiadas para el aprendizaje de la lengua (del Olmo, 2007).

A pesar de las críticas planteadas desde la investigación social a este tipo de dispositivos, entre ellas la mía, la reducción de Aulas de Enlace no es consecuencia de ellas, en mi opinión. Me atrevo a sugerir que dicha situación es fruto del menor número de estudiantes escolarizados en el programa, pero también de una disminución generalizada del presupuesto de la región en materia de educación y, concretamente, en atención a la diversidad.

Esto último responde al proceso de privatización de los sistemas educativos de distintas regiones y países, que varios analistas vienen denunciando. En este sentido, Laval (2005) afirma que los grandes organismos internacionales y europeos recomiendan a las políticas educativas a nivel estatal los siguientes preceptos: a) reducir el gasto público en educación y favorecer la inversión privada; b) aumentar la autonomía de los centros con la intención de reactivar la demanda local (y no de promover procesos de democratización de los colegios); c) introducir la competitividad entre las escuelas como una manera de favorecer su eficacia; d) mejorar las estrategias de control sobre los docentes y el alumnado; e) poner en marcha pedagogías orientadas hacia las competencias (es decir, hacia el mercado laboral); f) vincular la escuela con la empresa. Estas disposiciones generarán que los sistemas educativos funcionen como un mercado, es decir, que se dediquen a la venta de bienes y servicios (Laval, 2005).

Analizar críticamente las Aulas de Enlace no implica proponer que se reduzca e incluso desaparezca el presupuesto público en materia de atención a la diversidad; todo lo contrario. De hecho, lo que he pretendido en este trabajo es cuestionar los supuestos sobre los que dichos programas son instaurados, examinar sus consecuencias de cara a los sujetos que son escolarizados en ellos y poner en entredicho la supuesta igualdad que pretenden generar. Esto no equivale a reducir la inversión en dispositivos escolares dirigidos a los estudiantes que viven situaciones de desigualdad, sino que implica, a mi modo de ver, la necesidad de plantear otras formas de conceptualizar y responder a la diversidad en la escuela.

En tercer y último lugar, desearía destacar la precariedad de la información ofrecida por algunos de los organismos de la Consejería de Educación. Desde mi punto de vista, conocer la efectividad de las Aulas de Enlace implicaría necesariamente que se hubiera hecho pública la documentación sobre itinerarios formativos y centros educativos en los que se escolarizan los estudiantes al abandonar el programa. Tener constancia de esta información (si se quedan o cambian de centro educativo) permitiría saber si la implantación del programa genera la "redistribución" de alumnado extranjero entre escuelas públicas y concertadas, una demanda de determinados sectores sociales, como los sindicatos de profesores, y que he explicado en el Capítulo I.

En mi caso, tras sucesivas cartas y visitas a algunas de las Direcciones Generales que componen la Consejería de Educación, me he encontrado con una escueta y contradictoria información, como he mostrado en este apartado y expondré con mayor detalle en el Anexo 12. Los resultados de esta búsqueda han sido datos precarios que han pretendido dar sentido a este capítulo.

Capítulo III

El desarrollo de un trabajo de campo en dos Aulas de Enlace

III.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo pretendo exponer las características generales de las dos Aulas de Enlace en las que he desarrollado mi trabajo de campo. Cada una estaba ubicada en un centro educativo diferente: un colegio concertado en el Distrito de Latina en Madrid Capital y un Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) en el municipio de Parla. Para referirme a ambos voy a emplear nombres ficticios, al primero lo llamaré Colegio Mica y al segundo IES Cantueña.¹⁰⁶ Ambas Aulas de Enlace ya han desaparecido, como parte del proceso de reducción de unidades del programa que he detallado en el Capítulo II.

Desarrollar la investigación en dos clases diferentes me ha permitido ampliar el marco interpretativo de mi trabajo. En este sentido, he podido establecer comparaciones en relación a la gestión del recurso y observar semejanzas en las prácticas y discursos a pesar de la singularidad de cada centro educativo y personas que los producían.

El capítulo está dividido en tres apartados. El primero, expone algunas de las particularidades de los territorios en los que ambas Aulas de Enlace están ubicadas, mostrando datos cuantitativos de carácter poblacional y las representaciones de profesores y alumnos respecto a estos lugares, especialmente en el caso de Parla. El segundo, muestra las características fundamentales de las dos escuelas: sus idearios, contemplados en los Proyectos Educativos de Centro y Reglamentos de Régimen Interno, su estructura arquitectónica básica y los itinerarios formativos ofrecidos. El tercero, explica las peculiaridades de cada Aula de Enlace, en relación al profesorado responsable, diseño del aula y horarios de los estudiantes. Toda la información recogida se refiere a los tres cursos escolares en los que he realizado mi trabajo de campo en el IES Cantueña y Colegio Mica: 2008-2009, 2009-10, 2010-2011.

III.2. DOS TERRITORIOS: PARLA Y EL DISTRITO DE LATINA-MADRID CAPITAL

III.2.1. Parla

Parla es una localidad situada en el área metropolitana de Madrid, al sur de la Comunidad Autónoma. Se caracteriza por haber vivido fuertes explosiones demográficas desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad. En 1900 había 1237 habitantes, población que fue creciendo progresivamente hasta finales de los años 60, desde ese periodo hasta los 80 llegó a

¹⁰⁶ Cada nombre se refiere a las montañas más significativas de ambos territorios.

contar con 50.000 habitantes. Un crecimiento fruto del éxodo rural de las regiones de Andalucía, Extremadura y Castilla La Mancha, que migraron para trabajar en Madrid y se ubicaban en municipios como Parla, dado que el precio de la vivienda era más asequible¹⁰⁷.



Imagen 2: Localización de Parla (elaboración propia¹⁰⁸).

Desde los años 80 hasta la actualidad también se ha producido un fuerte incremento, contando con más de 125 mil personas censadas en 2011¹⁰⁹. Aunque el Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid indica que hay 121.995 en ese mismo año¹¹⁰. Un crecimiento resultado de diferentes planes de desarrollo urbanístico¹¹¹ y de la llegada de personas de distintas nacionalidades.

En el siguiente imagen he intentado mostrar algunos de los cambios urbanísticos desarrollados en la localidad de Parla tanto a principios del siglo actual como en torno a los años 60 y 70 del veinte, así como ofrecer una imagen de una de las calles localizadas en centro

¹⁰⁷ Ver en www.ayuntamientoparla.es. Consultada el 14 de abril de 2012.

¹⁰⁸ Mapa con las demarcaciones municipales extraído del Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid. Extraído el 14 de abril de 2012.

¹⁰⁹ Ver www.ayuntamientoparla.es. Consultada el 14 de abril de 2012.

¹¹⁰ Ver en www.madrid.org/desvan/almudena/FichaMunicipal.icm?codMunZona=1065. Consultada el 14 de abril de 2012.

¹¹¹ En 2010 el precio de la vivienda libre en Parla era de 1839,2 euros.

del municipio. Los extractos de periódico hacen referencia a la situación actual de Parla en términos macroeconómicos, azotada por un fuerte problema de desempleo y por la burbuja inmobiliaria. Con las imágenes elegidas pretendo dar constancia de algunos de los aspectos que he apuntado sobre esta pequeña ciudad y de mis "paseos de trabajo de campo", con cámara de fotos en mano, para conocer, a través de la observación de sus calles, edificios y plazas, el lugar en el que el instituto de secundaria investigado está emplazado.



Imagen 3: Collage Parla

Según el Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid, 258,34 de cada 1.000 habitantes eran extranjeros en Parla en el 2011, muy por encima de la media regional que es de 164,51 por cada 1000 mil habitantes de ese mismo año¹¹². Cuenta con una población relativamente joven, la media es de 34 años, el 25% tiene menos de 25 años y el 52% menos de 29 en 2011, según datos del Ayuntamiento de Parla. El Instituto de Estadística de la

¹¹² Ver en www.madrid.org/desvan/almudena/FichaMunicipal.icm?codMunZona=1065. Consultada el 14 de abril de 2012.

Comunidad de Madrid señala que el 18,11% de la población en la localidad tenía menos de 15 años en 2011.

Para aportar algunos datos de carácter económico sobre el municipio, considero imprescindible apuntar que la tasa de paro en Parla era de un 11,67 por cada 100 habitantes en 2011 (un total de 14.232 personas registradas en el Servicio Público de Empleo), por encima de la media de la región, que era de un 7,43 por cada 100 habitantes para ese mismo año. Veo también fundamental señalar que el Producto Interior Bruto Municipal per cápita de esta localidad fue el segundo más bajo de toda la Comunidad de Madrid, con 9.311 en 2011¹¹³. En 2009 (no hay publicados datos posteriores) la Renta Bruta Municipal Per Cápita fue de 11.928,78 euros y la media regional de un 17.623,78¹¹⁴

Respecto a cifras escolares, deseo remarcar diferentes aspectos:

- Hay un total de 4,62 centros escolares por cada 10.000 habitantes en Parla
- La siguiente tabla muestra que la gran parte de los centros escolares son públicos en 2010. En esta imagen recojo información sobre la cantidad de escuelas según etapa de escolarización y titularidad en Parla:

Etapa de escolarización	Total de centros	Centros Públicos	Centros Concertados
Educación Primaria	21	20	1
Educación Secundaria Obligatoria	9	8	1
Bachillerato	8	7	0 ¹¹⁵
Garantía Social	8	7	1
Ciclos de Grado Medio	3	3	0
Ciclos de Grado Superior	3	3	0

Tabla 11: Centros Educativos en Parla. 2010 (elaboración propia¹¹⁶).

¹¹³ La mayor parte del Producto Interior Bruto de la ciudad lo aporta el sector servicios suponiendo el 76,69 % del total. Seguido por la industria con un 23,25% y, finalmente, la agricultura con 0,06%. Datos referentes al año 2009.

Ver en www.madrid.org/desvan/almudena/FichaMunicipal.icm?codMunZona=1065. Consultada el 20 de abril de 2012.

¹¹⁴ Ver nota anterior.

¹¹⁵ Programas de Bachillerato concertados no hay en toda la localidad, pero sí hay un programa de Bachillerato en un centro privado.

¹¹⁶ Tabla elaborada a partir de los datos del Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid. Información referente al 2010. Ver en www.madrid.org/desvan/almudena/FichaMunicipal.icm?codMunZona=1065. Consultada el 20 de abril de 2012.

- Respecto al alumnado, en 2010 había un total de 23.703 estudiantes en Enseñanzas no universitarias de Régimen General. El 94% estudiaba en centros públicos y el 6% en privados-concertados. La Educación Secundaria Obligatoria, tramo sobre el que he centrado mi investigación, cuenta con un total de 4302 alumnos en 2010.
- En el curso 2010/2011 el 27,4% del alumnado en Parla era extranjero, dicho porcentaje está por encima de la media regional, que es de un 13,4%.¹¹⁷

Tras estos datos considero necesario hablar de la cantidad de Aulas de Enlace durante los cursos 2009-2010 y 2010-2011 en el municipio:

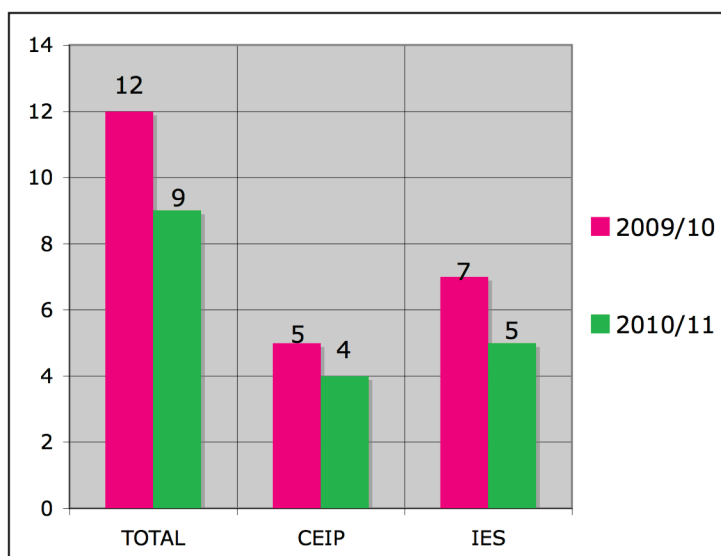


Gráfico 7: Aulas de Enlace en CEIP e IES de Parla. 2009/10 y 2010/11 (elaboración propia¹¹⁸).

Como puede apreciarse en el gráfico todas las Aulas de Enlace, tanto de educación primaria e infantil como de secundaria, se encontraban en centros públicos en los cursos 2009/2010 y 2010/2011¹¹⁹. La imagen muestra que el programa siempre ha sido más numeroso en la etapa de educación secundaria que en la de primaria, pero el descenso en el número de clases ha tenido lugar tanto en el primero, con un 28,57%, como en el segundo, con un 20%. En relación a los datos aportados en el Capítulo II, puede observarse que las Aulas de Enlace en Parla viven un descenso semejante al indicado en la DAT Sur.

¹¹⁷ Ver "Datos y Cifras 2011-2012" en www.madrid.org. Consultada el 25 de abril de 2012.

¹¹⁸ Datos facilitados por la Dirección de Área Territorial Sur: Unidad de Programas. En febrero de 2011.

¹¹⁹ No existen datos más recientes.

Respecto al alumnado atendido en las Aulas de Enlace dispongo de cifras referentes a tres cursos escolares¹²⁰: en 2008-09 fueron escolarizados 176 estudiantes, en 2009-10 72 y en 2010-11 (a marzo) 65 jóvenes. Como puede apreciarse, la cantidad de chicos y chicas extranjeros matriculados en las Aulas de Enlace ha descendido. En el Capítulo II también he señalado una situación semejante respecto a la comunidad autónoma.

A la luz de la información presentada, puedo concluir que Parla es una localidad que cuenta con una formación eminentemente pública, dotada de diferentes ciclos y etapas formativas, tiene un promedio de renta bruta per cápita de los más bajos de la Comunidad de Madrid y sufre altos porcentajes de desempleo. Cuenta con una población relativamente joven, es una localidad receptora de población migrante, como consecuencia tanto de procesos migratorios dentro del país (años 70) como externos (desde principios de siglo hasta la actualidad).

Además, a través de mi trabajo de campo pude recoger las visiones que profesores y alumnos del IES Cantueña tenían sobre la localidad. Éstas inciden en diferentes aspectos y me permiten mostrar los discursos de distintos agentes educativos sobre el lugar en el que trabajan y/o viven:

...Parla es una ciudad muy abigarrada, muy heterogénea, en lo urbanístico, en lo económico, en lo social, muy diferente. Tiene una población, me supongo que ya lo sabes, de inmigración extranjera altísima, puede ser que supere el 30% fácil. Es una ciudad que creció también, pero en este caso del éxodo rural en los años sesenta. Entonces, en todos los sitios que crecen por oleadas de migración están un poco desubicados. Es decir, no es su sitio cuando llegaron los inmigrantes de Toledo, de Extremadura en su momento, vienes con una mentalidad del pueblo a la ciudad y entonces no terminas de estar ubicado, ¿no? Hay un cierto desarraigo. Ocurrió en los años sesenta con los inmigrantes españoles y creo que sigue ocurriendo ahora en este caso con inmigrantes extranjeros. Por otro lado, los nuevos desarrollos urbanísticos lo que es Parla Este, que van a meter ahí a 30 o 40.000 personas, fundamentalmente es gente muy joven, ya con otro estatus económico, otro estatus cultural. Ahí hay un contraste en este sentido. A mí me parece que es una ciudad que no tiene identidad propia, lo que le da la identidad es esta heterogeneidad. Pero no tiene una identidad propia, ni histórica, ni cultural. Tiene pocas señas de identidad y las que tenía se les atribuye como con un cierto rechazo: ¿boder, Parla, Parla! Parla hasta muy poco era sinónimo de sitio horrible y los de Parla, buh, era la leche. Tú te vienes un domingo a pasear y ves lo mismo que ves en cualquier sitio. Ves a matrimonios, con el niño, con el carrito, que se juntan con otros, que charlan. Pero, claro, si la imagen que has transmitido en algún momento es de lugar conflictivo eso no te lo quita nadie... (Entrevista a Marcelo. Profesor de Secundaria en el IES Cantueña. Junio de 2009).

Este profesor (Marcelo) insistía, a lo largo de toda la entrevista, en la dotación de servicios existentes en la ciudad y en considerar como semejantes los problemas que ocurrían en esta localidad con los de otras.

¹²⁰ Datos facilitados por la Dirección de Área Territorial Sur: Unidad de Programas. En febrero de 2011.

Otros docentes veían Parla como un lugar con alto fracaso escolar, que azota directamente al alumnado de su centro educativo. Un fracaso que relacionan directamente con la situación de las familias, autóctonas y extranjeras, ya que las ven despreocupadas con respecto a los estudios de sus hijos. Una cuestión que trabajaré con mayor detalle en el Capítulo V y VI.

...me explica que en Parla hay un fracaso escolar muy fuerte. Indica que no sabe que se puede hacer para solucionarlo, pero que existe como tal. Señala que es muy complicado dar con algunos padres porque trabajan todo el día y que en el caso de los padres de niños extranjeros, lo expresa del siguiente modo, "estos señores vienen para otra cosa... (Conversación con Chema. Profesor de Secundaria en IES Cantueña. Extracto de mi diario de Campo. Mayo de 2009).

Otros profesores en las entrevistas incidieron en problemas de delincuencia en Parla, como consecuencia de la precariedad económica que afecta a la población, una "pandemia" social marcada por la ausencia de valores (una cuestión que abordaré con mayor profundidad en el Capítulo VI y en relación a su influencia en las aulas desde el punto de vista de los profesores) y la aparición de determinados grupos o bandas en espacios barriales *etnificados* de la localidad:

- Fidel: ... aquí no hay demasiados rasgos de maltrato racista y demás, y si los hay los niños los traen, algunos niños que vienen de fuera son más racistas, entre ellos y con gente que lo que sea. Parla tiene un 20% de población inmigrante, desde hace muchísimo tiempo y yo estoy viendo más situaciones racistas, pues por ejemplo del colectivo sudamericano... de considerar al otro tú no sabes de esto, tú no, reacciones así, del estilo de menospreciar a los otros.

- Pilar: ¿A quiénes?, a ¿los españoles?

- Fidel: Sí y a los magrebíes por parte de los sudamericanos y tiene que ver con una tendencia de formar grupitos, las camarillas, los clanes, forma de saludarse, de vestir.

- Pilar: Pero ¿existen tantos grupos?

- Fidel: Sí, sí, se están formando por grupos, chavales más mayores que están intentando meterlos en grupos de peleas. Sí, sí. Sobre todo esos dos colectivos. Sudamericanos y magrebíes. Yo creo que los magrebíes ha sido en plan defensivo o no lo sé, o la vez, no lo sé.

- Pilar: Pero en plan defensivo...

- Fidel: Porque los otros han empezado a meterse con ellos. Aunque no hemos tenido experiencia de drogas y cosas de éstas aquí, pero si gente enfrente que se paran con el coche a venderles, regalarles, por aquí no se ve demasiada historia aquí adentro, parece que está más controlado, pero ahí en la puerta ya les ves ahí, gente con dieciséis, diecisiete años esperando a los otros ahí, un ambientillo ahí... en el parque de ahí arriba sí ha habido, pues robar a las señoras y de peleas a chavales, meterse con ellos, quitarles el móvil, cosas de ese tipo, sí que está empezando... Había desaparecido un poco esa complicación así en las calles. Hubo una época complicada con la primera tanda del paro en el 84, 85 y Parla se había

tranquilizado un poco, pero están empezado haber otra vez ambientes raros, que creo que tiene que ver con la falta de trabajo y la falta de ubicación de la gente, pero no es un pueblo especialmente, que tenga el carácter creo yo, donde todos somos emigrantes aquí, todos venimos de otros sitios, ¿no? Lo que pasa es que sí que la gente ha empezado a vivir más a gusto en el pueblo, la gente que ya tiene chicos que han nacido aquí, la gente que está llegando, a parte de que es un sitio complicado que no hay trabajo, pues la integración está siendo complicada también, porque, eso ha pasado en otros sitios, empiezan a agruparse en barrios determinados y ese barrio casi es inclusivo de magrebíes en esta zona, ahora los niños nos pegamos no sé que... Aquí en el centro no hay mal ambiente en ese sentido, pero por ahí fuera sí hay complicaciones... (Entrevista con Fidel. Profesor de aula de referencia en el primer ciclo de secundaria. IES Cantueña Junio de 2009).

Como puede leerse aparecen cuestiones relacionadas con el racismo, a raíz de que Fidel me preguntara para qué servía la entrevista y yo le respondiera que me permitía la realización de mi tesis doctoral enmarcada en un proyecto de investigación del cual dije su nombre¹²¹.

Establece relaciones entre diferentes cuestiones: delincuencia – grupos étnicos – falta de trabajo – barrios – juventud - calle. Estas peleas están en manos de dos grupos, que él define, como “magrebíes” frente a “latinoamericanos”, viendo a los últimos más agresivos que a los primeros. Sitúa los problemas de delincuencia de la localidad en la juventud extranjera y en los problemas de integración, dado que las personas “magrebíes” o “latinoamericanas” se instalan en los mismos barrios dependiendo de la *comunidad* al que pertenecen. En el Capítulo V exploro los discursos de los docentes en torno a las nacionalidades o regiones de origen de sus estudiantes y, concretamente, cómo las diferencias que les atribuyen son utilizadas para justificar sus trayectorias académicas.

Esta imagen que sitúa el racismo fuera del centro escolar y entre los propios migrantes, puede ser claramente matizada con las experiencias de algunos estudiantes. E incluso, otros profesores señalan que varios estudiantes se han quejado de las actitudes racistas de un profesor en concreto y, con menos severidad, de una profesora

Dice que su grupo es heterogéneo en cuanto a procedencia: 40% son de una nacionalidad diferente a la española. Y también son diferentes en cuanto a sus intereses de cara al estudio y las notas. Me cuenta que en su grupo hay un niño que se ha quejado de que uno de los profesores es racista... (Conversación con Maite. Profesora de la ESO en el IES Cantueña. Mayo 2011).

... las tutorías funcionan muy bien, hemos hecho encuestas a los padres de los niños inmigrantes y a los maestros y puede haber algún maestro por ahí, pero no, los maestros sí que son, alguna persona pero no. Así que se manifiesta radicalmente racista hay un maestro en el instituto, según dicen los chicos, a mí no me lo ha dicho. Hay una maestra que por ser negro –no se entiende- que eso no es químicamente puro. Aunque claro de los estereotipos no te puedes escapar... (Entrevista con Juan. Equipo de Orientación. IES Cantueña. Junio de 2011).

¹²¹ Estrategias de Participación y Prevención del Racismo en la Aulas

Considero imprescindible señalar, a la luz de los verbatim incluidos, que los agentes ven actitudes racistas en las palabras cargadas de menosprecio hacia otras personas según su procedencia o en el uso de determinados estereotipos negativos.

El “afuera” violento y racista también es matizado por los estudiantes en cuanto a sus experiencias en las calles. Durante una tutoría en un grupo de 4º ESO en el IES Cantueña, uno de los chicos me explicó la siguiente situación que vivió con la policía un día que iba en el tranvía de Parla:

...Después habla Ignacio. Es un chico nacido en España pero de padres migrantes nos explica, pero no indica el país de procedencia. Entonces, yo le pregunto, si tiene la nacionalidad española. Y contesta otro compañero diciendo que sí pero como es negro siempre piensan que no es español. Roberto cuenta una situación que le pasó en el tranvía. Él dice que se montó con un amigo y que cuando vieron que venía el revisor picaron, yo le pregunto si habían pagado, y dice que cuando lo vieron subir lo hicieron pero antes no. Dice que aún así el revisor los baja del tren y llama a la policía. La policía se acerca a él y le dice que si estaba metido en bandas y que si tenía problemas con su gente que les dijeran. Roberto dice que no entendía la pregunta, que eso de las bandas y su gente... (Dinámica con estudiantes de 4º ESO, IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Mayo 2011).

Durante la realización de este trabajo, los chicos comenzaron a discutir sobre la violencia en los parques de la localidad y una de las chicas señaló que era causada por unos “moritos”:

...Elizabeth cuenta que una vez ella estaba en el Parque Parla Este y había unos “moritos”, como ella los llama, que pegaban a las chicas con las que estaban y demás personas. Estaban todo el rato molestando y que ella se bajó de la pirámide –refiriéndose a un lugar en concreto dentro del parque- y cogió del cuello a uno y le dijo que no molestara a nadie más. Dicen que han visto a esos “moritos” molestar otras veces. Pero Carlos le responde que son los niños porque él conoce a unos “moros”, como él los llama, más mayores y que no hacen nada. Les preguntó que por qué creen que pasa eso con estos niños y Carlos responde que esos chicos tienen influencias. La profesora entonces responde que en este caso no había discriminación sino que estos chicos son unos predelincentes o delincuentes... (Dinámica con estudiantes de 4º ESO, IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Mayo 2011).

Emplean el calificativo “moritos” para explicar quiénes son los que estaban generando violencia en los parques. Es decir, señalándolos como responsables de la misma. Los chicos, a su vez, distinguían unos “moritos” y otros, viendo en los de mayor edad comportamientos que no pueden asemejarse a los de los más jóvenes. A pesar de aglutinar un sinfín de personas con el uso de dicha expresión, otro estudiante de la misma clase contraargumentó a su compañera y defendió la diversidad entre la gente que ellos mismos consideraban “moros”. En el Capítulo V muestro cómo Naima, una estudiante de origen marroquí y residente en Villaverde, se apropia de la expresión “mora” para referirse a sí misma.

Por otra parte, en el grupo de 4º de la ESO mencionado, los chicos y chicas reconocían la imagen cargada de elementos peyorativos que se construye de Parla en otras localidades de la región, como Marcelo también señalaba.

A este respecto, también me parece fundamental incluir las visiones que los estudiantes del Aula de Enlace tienen de la localidad a su llegada, ya que influía en el bienestar expresado respecto a su incorporación en una nueva localidad. Una imagen que, a su vez, se va transformando conforme pasa el tiempo y van estableciendo y asentando relaciones de amistad. En 2009, en una conversación guiada por una serie de cuestiones que me interesaba preguntar a los chicos y chicas del Aula de Enlace, me sorprendió que varios indicaran que Parla les gustaba menos que sus ciudades de origen o Madrid. Argumentaban que estas últimas eran ciudades frente a Parla, que era un pueblo, en el que encontraban menos oportunidades de ocio:

Wong, Jing y Tomasz me dicen que estaban mejor en sus ciudades, porque allí podían salir con sus amigos y comer muchas cosas diferentes. Piensan que Madrid es mucho mejor que Parla, porque se pueden hacer más cosas, como ir a restaurantes. Califican a Parla de ser un pueblo (Extracto de mi Diario de Campo. Estudiantes de Aula de Enlace. IES Cantueña. Mayo de 2009).

El cambio vivido no sólo les afectaba por cambiar de país o escuela, sino también en relación a las características de los lugares de procedencia y destino: un aspecto muy significativo para los jóvenes.

Sin embargo, en algunos casos, estas percepciones fueron variando. Años más tarde, en 2011, conseguí contactar con Jing y me dijo lo siguiente a cerca de su vida actual en la localidad:

...Jing me cuenta que ahora tiene muchos amigos y que sale con ellos... Señala que le gusta Parla y que sale con amigos por la ciudad pero que también va por Madrid (Conversación con Jing. Ex alumna del Aula de Enlace del IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Junio 2011).

Una imagen sobre Parla que había cambiado a raíz de las relaciones de amistad que decía haber creado. Otra de las alumnas con las que tuve contacto en el curso 2008-2009, y con la que puede conversar sobre su trayectoria escolar y personal desde su llegada al IES Cantueña hasta mayo de 2011, escribía lo siguiente acerca de Parla:

...estoy viviendo en Parla que es una ciudad muy bonita, la siento mi ciudad... (Autorretrato de Irina. Ex alumna de Aula de Enlace del IES Cantueña. Mayo de 2011).

Irina me explicó que le gustaba Parla. En cambio, no quería vivir en Madrid (aunque iba con frecuencia a comprar ropa con su madre) porque era muy grande. La chica había establecido relaciones de amistad en Parla y disfrutaban de su tiempo libre en los parques de la localidad:

... dice que ha aprendido a bailar reggaeton, bachata, que sus amigos –previamente los identificaba como ecuatorianos y colombianos- hacen muchas fiestas y sale con ellos al parque a charlar, bailar... (Conversación con Irina. Extracto de mi diario de campo. Mayo de 2011).

Irina, como podrá verse en capítulos posteriores, también experimentó cambios en su trayectoria académica a lo largo del tiempo, repitiendo 3º ESO pero culminando 4º como una de las mejores alumnas de su clase, según su tutora.

III.2.2. El Distrito de Latina – Madrid Capital

El siguiente collage, de elaboración propia, pretende representar algunos de los lugares que conforman el Distrito de Latina y desde los que se puede ubicar a dicho distrito respecto a otros de la ciudad de Madrid. Las fotos están intercaladas con algunos titulares de prensa en los que se recogen noticias recientes (últimos meses 2011 y principios de 2012) sobre esta demarcación territorial-administrativa en la que ubico el Colegio Mica y su Aula de Enlace.

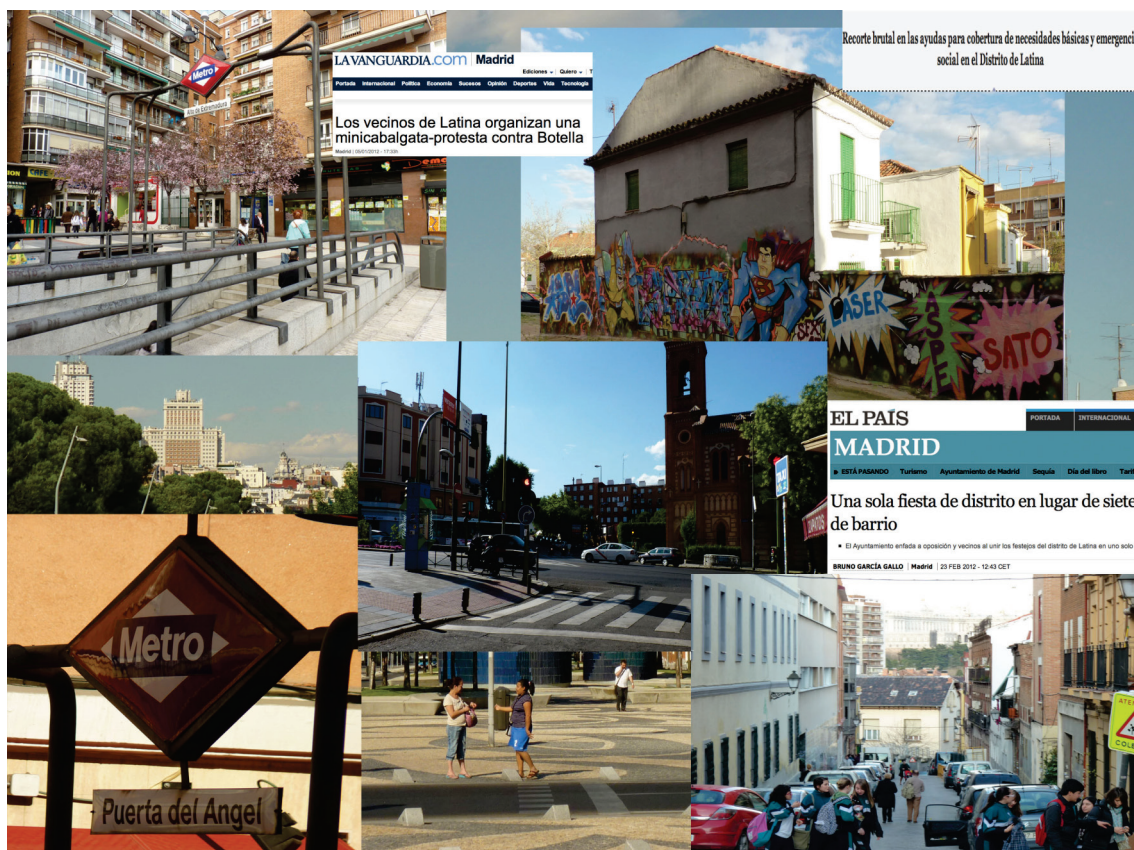


Imagen 4: Collage Distrito de Latina¹²².

En los mapas 2 y 3 aparece localizado el distrito de Latina sobre el total de demarcaciones administrativo – territoriales en la que es organizada la ciudad de Madrid. Se encuentra en el sureste, lindando con Carabanchel, Arganzuela, Casa de Campo, Centro y con el municipio de Alcorcón.

¹²² Las fotos, que componen el collage, han sido tomadas por la autora. Dos de los titulares de prensa corresponden a El País y la Vanguardia, como puede verse. Sin embargo, el que aparece como "Recorte brutal en las ayudas para cobertura de necesidades básicas y emergencia social en el Distrito de Latina" ha sido extraído del portal madrilonia.org. La noticia puede encontrarse en: madrilonia.org/2012/04/y-las-migajas-tambien-el-ayuntamiento-de-madrid-elimina-servicios-sociales-basicos/. Consultada el 19 de abril de 2012.

En Latina hay un total de 251.569 personas a 1/01/2011, el 18,8% de las cuales extranjeras (47.257). Casi el 56% de la población extranjera procede de América Latina y el Caribe, el 21,61% de la UE-27, el 6,78% de África y el 5,75% de Asia y Oceanía.

La población del distrito ha variado a lo largo de los años. En la siguiente tabla aparecen reflejados estos cambios. Se dio un descenso del 9,5% entre los años 80 y 90. De 1996 hasta el 2000, año que registra los niveles más bajos, se redujo en un 2,6%. Sin embargo, a partir del 2000 la población en Latina comienza a aumentar. En 2004 se registra la cantidad más elevada de la primera década del siglo XXI, con 259.199, lo que implica que creció, respecto al 2000, en un 3,9%. A partir de 2004 comienza a disminuir, en un 1,54%, hasta 2010. Pero lo llamativo es que de 2010 a 2011 se produce una reducción semejante, un 1,42%, respecto a todo el periodo anterior.

Años	Población en Latina	% de Variación (respecto al periodo anterior)
01/04/1986	282.254	
01/05/1996	255.741	(entre 1986 y 1996) - 9,5%
01/01/2000	249.105	(entre 1996 y 2000) - 2,6%
01/01/2004	259.199	(entre 2000 y 2004) + 1,35%
01/01/2010	255.199	(entre 2004 y 2010) -1,54%
01/01/2011	251.569	(entre 2010 y 2011) -1,42%

Tabla 12: Población en el Distrito de Latina (elaboración propia¹²⁶).

Las últimas variaciones vienen de la mano del descenso de la población extranjera en el distrito.

Población	01/01/2011	01/01/2012
Nacionalidad Española	204.312	204.780
Extranjera	47.257	42.758

Tabla 13: Población en el Distrito de Latina. Curso 2011 y 2012 (elaboración propia¹²⁷).

¹²⁶ Ver en www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Ayuntamiento/Estadistica/Publicaciones. Consultada el 20 de abril de 2012.

¹²⁷ Ver en www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Ayuntamiento/Estadistica/Publicaciones y en www-2.munimadrid.es/TSE6/control/mostrarDatos. Revisada el 21 de abril de 2012.

Para terminar con datos de carácter demográfico, indicar que Latina es un distrito con una población relativamente envejecida: el porcentaje de personas entre los 65 y 89 años de edad es superior a los que tienen entre 0 y 25 años, representando respectivamente el 22,79% y el 20,63% sobre el total. El intervalo de 25 a 44 años es el 31,37% y de 44 a 65 el 24,16%.

Respecto a indicadores de carácter económico sobre el distrito, es preciso señalar que el precio medio de la vivienda de segunda mano (por m²) es de 2.571 el 31/12/2010¹²⁸. El porcentaje de desempleo en marzo de 2012 era de un 15,59%¹²⁹ (en esa misma fecha la media de la ciudad era de un 14,24%). La renta per cápita en el distrito asciende a 20.394 euros en 2008¹³⁰ (la media de la ciudad en 2008 era 22.255 euros).

Explicar el distrito en el que está emplazada el Aula de Enlace del Colegio Mica implica, desde mi punto de vista, necesariamente ofrecer datos referentes al alumnado y centros educativos existentes¹³¹, atendiendo al objeto de estudio planteando en esta tesis.

Latina es uno de los distritos que cuenta con más estudiantes en toda la ciudad de Madrid, con 33.169 chicos y chicas en enseñanzas de régimen general en el curso 2009-2010¹³². Lo que resulta llamativo es la elevada cantidad de niños y niñas escolarizados en centros privados-concertados, el 50,81%. El resto está matriculado entre públicos (el 38,91%) y privados (10,27%). En la ciudad de Madrid la distribución es el 43,83% en centros públicos, el 38,03% en privados-concertados y el 18,13% en privados en 2009-10¹³³.

El alumnado extranjero en el distrito supone el 19,85% en 2009-2010 (6.584 chicos y chicas), por encima de la media de la ciudad que es del 14,62% y de la región que fue de un

¹²⁸ Ver en www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Ayuntamiento/Estadistica/Publicaciones. Revisada el 21 de abril de 2012.

¹²⁹ Permítaseme en este pie de página señalar la diferencia en el porcentaje de paro entre los diferentes distritos de Madrid en marzo de 2012: Centro el 12,96%, Arganzuela el 12,24%, Retiro el 10,12%, Salamanca 9,58%, Chamartín el 8,76%, Tetúan el 14,04%, Chamberí el 10,04%, Fuencarral – El Pardo el 11,05%, Moncloa – Aravaca el 9,99%, Latina el 15,59%, Carabanchel 17,03%, Usera el 18,94%, Puente de Vallecas el 21,07%, Moratalaz el 16,57%, Ciudad Lineal el 13,44%, Hortaleza el 11,57%, Villaverde el 20,47%, Vicálvaro el 18,26%, San Blas el 14,48% y Barajas el 10,38%. Lo interesante sería cruzar dichos datos con la renta per cápita en 2012 para cada distrito, pero el Ayuntamiento de Madrid no ha publicado cifras al respecto.

¹³⁰ El Ayuntamiento de Madrid no ha publicado ninguna información más reciente.

¹³¹ He encontrado las cifras referentes a escolaridad en la página Web del Ayuntamiento de Madrid (<http://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Ayuntamiento/Estadistica/Areas-de-informacion-estadistica/Educacion/>). Consultadas el 21 de abril de 2012. Los datos más actuales son del curso 2009-2010.

¹³² Sólo cuentan con más alumnos y alumnas Chamartín (370632), Fuencarral – El Pardo (35.133), Puente de Vallecas (35.645) y Ciudad Lineal (35.833).

¹³³ Información referida al 01/01/2012, revisada el 21 de abril de 2012. Ver en www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Ayuntamiento/Estadistica/Publicaciones

14,20%¹³⁴ en ese mismo año. La distribución del alumnado extranjero en el distrito según titularidad de centro adquiere la proporción inversa respecto a datos generales de alumnado, de tal modo que el 37,53% de alumnado extranjero es escolarizado en centros privados-concertados (2471), el 61,71% en públicos (4063) y prácticamente sólo un 1% lo está en privados (50)¹³⁵. Una cuestión que he contemplado en el Capítulo I.

Para centrarme en el alumnado de Secundaria, que es la etapa de escolarización en la que he realizado mi trabajo de campo en el Aula de Enlace, querría señalar que en el 2009-2010 había 7.663 estudiantes en la ESO, lo que indica que representan el 23,10% de todo el alumnado del distrito:

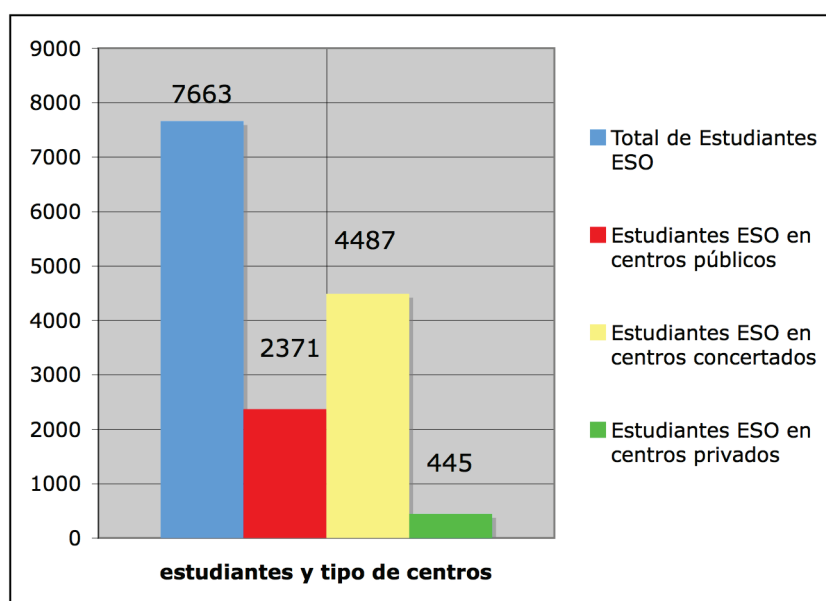


Gráfico 8: Estudiantes de la ESO en el Distrito de Latina y Centros. Curso 2009-2010 (elaboración propia¹³⁶).

El gráfico 8 muestra que la gran mayoría de estudiantes en la ESO de Latina está escolarizado en centros privados-concertados, 4487 de 7663, lo que implica el 58,55%. Mientras en la pública está el 35,64%, 2371 chicos y chicas de secundaria del distrito. Para afinar más, los datos de alumnado extranjero en secundaria y según titularidad del centro educativo en el área analizada son los siguientes.

¹³⁴ Ver en "Datos y Cifras 2009/2010" en www.madrid.org.

¹³⁵ Información referida al 01/01/2012, revisada el 21 de abril de 2012. Ver en www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Ayuntamiento/Estadistica/Publicaciones.

¹³⁶ Ver en <http://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Ayuntamiento/Estadistica/Areas-de-informacion-estadistica/Educacion/>. Consultadas el 21 de abril de 2012.

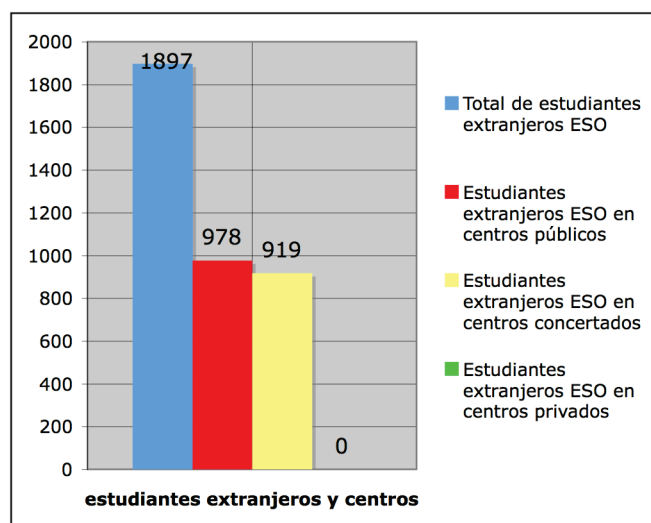


Gráfico 9: Estudiantes extranjeros de la ESO en centros públicos, concertados y privados en el Distrito de Latina. Curso 2009-2010 (elaboración propia¹³⁷).

El alumnado extranjero escolarizado en la ESO en el distrito supone el 24,75% de todos los estudiantes de este ciclo en 2009-2010. Como puede apreciarse en el gráfico, la repartición de los chicos y chicas extranjeros en secundaria según titularidad de la escuela es semejante entre centros públicos y concertados, con un 51,55% en el primer caso (978 personas) y un 48,45% en el segundo (919 estudiantes) en ese mismo curso. Adquiere una distribución diferente respecto a los datos del alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General en Latina.

Para finalizar con la descripción del distrito y sus características escolares, considero imprescindible señalar los centros educativos de los que dispone Latina y la variación de las Aulas de Enlace a lo largo de los diferentes cursos de los que dispongo información.

Las cifras respecto a los centros educativos de carácter público y privado en Educación Primaria y Secundaria del distrito de Latina las he recogido en la página web del Ayuntamiento de Madrid¹³⁸:

Centros educativos en el Distrito de Latina	
Total de Colegios de Educación Primaria (públicos)	20
Total de Institutos de Enseñanza Secundaria (públicos)	8
Total de Colegios (Enseñanza Privada y Concertada)	24

Tabla 14: Centros educativos en el Distrito de Latina (elaboración propia¹³⁹).

¹³⁷ Ver nota anterior.

¹³⁸ Ver en www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Direcciones-y-telefonos. Consultadas el 21 de abril de 2012.

¹³⁹ Ver nota anterior.

En relación a las Aulas de Enlace en Latina, dispongo de diferentes datos que muestran las variaciones del dispositivo a lo largo de distintos cursos escolares: en cantidad, titularidad de los centros y etapa de escolarización en la que están ubicadas.

Cursos	Total
2007/2008	17
2008/2009	17
2009/2010	14
2010/2011	5
2011/2012	5

Tabla 15: Aulas de Enlace en el Distrito Latina por cursos (elaboración propia¹⁴⁰).

Conforme han ido transcurriendo los cursos escolares, las Aulas de Enlace han ido descendiendo en los centros educativos, de tal modo que de 2007/2008 al 2011/2012 la reducción ha sido de un 70%. Esto permite observar una dinámica semejante al resto de la ciudad de Madrid, como he argumentado en el Capítulo II.

Además, el director del Colegio Mica me explicaba, del siguiente modo, cómo se produjo el proceso de implantación del programa en los centros y, especialmente, en los colegios concertados:

...Las Aulas de Enlace, cuando el proyecto surge, como te decía, es a finales del curso 2002-2003, se puso en marcha, sino recuerdo mal el 23 de enero de 2003, día arriba día abajo, se presenta este proyecto y los colegios muestran su interés de participar o no. De hecho, este centro, el anterior equipo directivo, porque antes la directora era [nombre], lo que plantea es acoger en sus instalaciones un Aula de Enlace de primaria, porque como sabes hay Aulas de Enlace de primaria, de secundaria y mixtas. Entonces, lo que se propone es para un Aula de Enlace de primaria. Sin embargo, cuando la administración hace una valoración de las necesidades se da cuenta de que se necesita más Aulas de Enlace de secundaria que de primaria y transforma, de hecho el Aula de Enlace nuestra, en lugar de primaria, de secundaria. Lo hacen ellos porque hay más alumnado para secundaria que para primaria. Entonces iba a haber una serie de vacantes sin cubrir. Lo mismo pasa en otro centro [nombre], que está aquí cerca. También pidieron un Aula de Enlace de primaria y también se la dieron de Secundaria porque, al menos, en esta zona, a lo mejor no a niveles de comunidad, pero en este distrito, había más necesidad de escolarizar a alumnado inmigrante de la etapa de secundaria que de primaria. Entonces, en los centros que permitían poder cambiar, claro en un centro público, los centros públicos no podían hacer esa transformación porque un colegio sólo tiene primaria y un instituto sólo secundaria pero en los concertados que dan ese juego sí lo hicieron... (Entrevista con Andrés. Director Colegio Mica. Junio 2009).

A la luz de las explicaciones de Andrés, puede verse que la Consejería de Educación es la que decidió finalmente la creación de Aulas de Enlace en primaria o secundaria dentro de los

¹⁴⁰ Ver en [//www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/ae](http://www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/ae). Revisado a lo largo de los cursos, última comprobación: enero de 2012.

centros concertados. Esto es posible siempre y cuando éstos se muestren dispuestos a ello, aunque en un principio apuesten por hacerlo en otra etapa de escolarización, como es el caso del Colegio Mica. Un cambio de modelo que las escuelas concertadas facilitaban, dado que escolarizan a estudiantes en todas las etapas de la educación obligatoria. Una situación que también permite que haya clases mixtas, como he mostrado en el Capítulo I.

La siguiente tabla expone que la cantidad de Aulas de Enlace mixtas, curso a curso, se ha ido haciendo más representativa sobre el total de clases existentes en el distrito:

Cursos	Aulas de Enlace en Primaria	Aulas de Enlace en Secundaria	Aulas de Enlace Mixtas
2007/2008	4	9	4
2008/2009	4	7	6
2009/2010	2	3	9
2010/2011	0	1	4
2011/2012	0	1	4

Tabla 16: Aulas de Enlace en el Distrito Latina.
Cursos y etapa de escolarización (elaboración propia¹⁴¹).

Resulta llamativo que en 2011-12 no haya ningún programa en primaria y sólo uno haya permanecido en secundaria. Esto implica, que en 2010/2011 y 2011/2012, sólo había un Aula de Enlace en un centro público.

III.2.3. Recapitulaciones

Para finalizar este apartado querría desarrollar una serie de conclusiones, que me permitan realizar comparaciones entre Parla y el Distrito de Latina y, de este modo, justificar el interés por realizar mi trabajo de campo en dos Aulas de Enlace emplazadas en dichos territorios. Sus características poblacionales, económicas y servicios educativos disponibles hacen sugerente y necesaria la realización de mi investigación en ambos lugares. Además, compararlos me permite visibilizar el telón de fondo desde el que se desarrolla el día a día de las personas con las que he realizado mi estudio. *Apuntes metodológicos y Dilemas éticos* recoge los motivos relacionados con los problemas que acceso que me llevaron a estas dos zonas.

En relación a las características económicas, tanto Latina como Parla presentan índices de desempleo muy altos, por encima de la media regional, pero dicha situación se produce

¹⁴¹ Ver en [//www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/ae](http://www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/ae). Revisado a lo largo de los cursos, última comprobación: enero de 2012.

especialmente en el segundo caso. Parla es una localidad con una renta bruta per cápita de las más bajas de la región y Latina, sin hallarse entre las más reducidas de Madrid Capital, está por debajo del porcentaje de la ciudad.

De cara a las características demográficas, ambos territorios también cuentan con población extranjera por encima de la media de la comunidad autónoma, especialmente en el caso de Parla. Respecto al cómputo global de la población empadronada, Latina es un distrito que mengua, sin embargo Parla crece a través de diferentes planes urbanísticos que han fomentado la creación de viviendas a un coste bajo (en Parla el m² de la vivienda libre es 1.839,2 euros y en Latina de segunda mano 2.571 euros/m² en fecha del 31/12/2010) y que hacen de la localidad un ejemplo de burbuja inmobiliaria¹⁴². Otra diferencia entre ambos territorios se encuentra en que el distrito está formado por una población relativamente vieja y la localidad por una relativamente joven.

Respecto a las escuelas con las que cuentan, mientras Parla carece prácticamente de centros educativos privados-concertados, en Latina estos últimos son mayoritarios. En ambos lugares han disminuido la cantidad de Aulas de Enlace, sin embargo, dada la ausencia del programa en el único centro concertado de Parla, la modalidad de grupo mixto no es característico de este municipio, pero sí parece ser un modelo por el que la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid ha optado en el distrito. Como ya he indicado, en los cursos 2010-2011 y 2011-2012, 4 de los 5 programas (el 80%) de Latina son mixtos y se encuentran en colegios privados-concertados.

En cuanto al alumnado extranjero, la media en Parla (27,4%) es superior al 13,4% de la Comunidad de Madrid en 2010-2011. Lo mismo sucede en Latina, con un 19,85%, superior al 14,20% de la región en 2009-2010. Además, resulta llamativo que el alumnado extranjero durante la ESO representase el 24,75% del total en el distrito durante 2009-2010, superando no sólo la media de la Comunidad sino la de dicho territorio administrativo.

Todas estas características hacen pertinente mi trabajo de campo en las dos Aulas de Enlace estudiadas. Una de las razones más importantes es que ambos lugares cuentan con un significativo porcentaje de alumnado extranjero. La mayor parte de los centros educativos en Latina son privados-concertados (que, a su vez, escolarizan a una gran cantidad de estudiantes extranjeros en la ESO) como el Colegio Mica. Parla cuenta preferentemente con una red de centros públicos, que matricula a un elevado número de niños y niñas de otros países, como el IES Cantueña.

¹⁴² Ver en el Anexo 13 noticias de prensa relacionadas con esta idea.

Los porcentajes de paro, renta per cápita, la población que se va y población que llega son indicadores macroeconómicos y demográficos que constituyen el suelo sobre el que se asientan las Aulas de Enlace del Colegio Mica e IES Cantueña.

El objetivo de ampliar mi marco interpretativo a dos Aulas de Enlace implicaba conocer el funcionamiento de dos clases distintas y aproximarme a los actores sociales que las habitan. Sin embargo, dicha finalidad es imposible de alcanzar sin ubicarlas en las áreas territoriales y en cada uno de los centros educativos en las que están inmersas. En el siguiente apartado trabajaré el último aspecto señalado.

III.3. (INTENTAR) DESCRIBIR EL IES CANTUEÑA Y EL COLEGIO MICA¹⁴³

III.3.1. IES Cantueña

El IES Cantueña es un instituto público que funciona en la localidad de Parla desde hace varias décadas. Ofrece diferentes itinerarios escolares: los cuatro cursos que conlleva la Educación Secundaria Obligatoria, dos programas de Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio y Superior (con diversos itinerarios formativos), Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y diversas medidas de compensatoria, como el Aula de Enlace, desdobles de grupos y compensatoria externa (en el apartado I.4 he explicado con mayor detalle en qué consisten este tipo de recursos). El centro alberga actividades extraescolares en horario de tarde, equipo de mediación, escuela de padres y madres –organizada a través del Departamento de Orientación- y actuaciones de colaboración entre estudiantes.

Es un centro de gran tamaño, constituido por varios edificios, con distintas clases, pasillos, halls, patios de recreo, bibliotecas, cafeterías, salón de actos, laboratorios, salas de música, de ordenadores, de profesores y de dibujo, despachos individuales, secretaría, conserjería, departamentos, despacho de dirección, de jefatura de estudios, gimnasio...

El IES cuenta con unos 1.000 estudiantes, sumando los chicos y chicas de la ESO, Bachillerato, Formación Profesional y PCPI. El número de profesores giraba en torno a 100 y contaba con personal no docente: conserjes, personal de limpieza y secretarios, durante

¹⁴³ Utilizo este título “plagiando” a Mica Pollock en *Race Talk Dilemmas in an American School*, que emplea la expresión “Trying to Describe Columbus”, cuando en la introducción de su libro explica, a grandes rasgos, las características de Columbus, el centro escolar en el que desarrolla su investigación. Pollock elabora dicha descripción poniendo el acento en los elementos más significativos para su objeto de estudio, como son las categorías de raza.

2008/2009.¹⁴⁴ El porcentaje de alumnado extranjero estaba en torno al 20% y los países de procedencia eran muy variados.

Según el Proyecto Educativo del Centro (PEC), los estudiantes tienen un nivel socioeconómico medio-bajo principalmente y un escaso porcentaje de medio-alto. Los padres se dedican a oficios manuales principalmente, aunque hay un cierto sector ocupado en trabajos administrativos. Las madres se ocupan en labores domésticas, aunque ha aumentado el empleo femenino. También señala el elevado índice de desempleo y marginalidad social en la localidad.

En relación a esta descripción, uno de los responsables del equipo de orientación del instituto me aportó la siguiente percepción respecto a las familias de sus alumnos y alumnas:

...los chicos no tienen referente ninguno, de personas donde se valore el criterio, de un valor. En las casas pasa lo mismo. En este IES sólo 5 padres tienen carrera de 1000 chicos, o sea que ésta es otra, el analfabetismo real es el predominante. Y, claro, eso es carne de cañón... (Entrevista con Juan. Equipo de Orientación del IES Cantueña. Junio 2009).

Este profesional indica que los padres y madres de sus estudiantes tienen un escaso capital escolar y, según él, dicha situación incide en el día a día del instituto y en el acceso al mercado laboral de sus estudiantes. El Capítulo VI explora con mayor profundidad el significado de este tipo discursos utilizados entre los docentes de ambas escuelas y su relación con la puesta en marcha de las Aulas de Enlace.

En el Proyecto Educativo del Centro se recogen los objetivos fundamentales que el centro se marca:

- Desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia hacia sí mismos, los demás y el centro educativo
- Fomento de la autoestima
- Actitud crítica ante los medios de comunicación
- Desarrollo del interés por el mundo que nos rodea y desarrollar una actitud valiente para alcanzar una sociedad valiente y decidida
- Orientación a los estudiantes en las diferentes actividades que les interesan
- Respeto al medio ambiente y físico
- Favorecimiento de la participación activa y un clima de diálogo

¹⁴⁴ Datos obtenidos del Proyecto Educativo del Centro, del IES Cantueña. Dada la necesidad de mantener la privacidad del IES trabajaré con datos que aporten una idea general de su funcionamiento. El Ayuntamiento de Parla me facilitó una serie de datos referentes al alumnado escolarizado en centros educativos de la localidad en 2007-2008, que indicaban que el IES Cantueña escolarizaba en la etapa secundaria y bachillerato un total de 714 estudiantes.

Para una de las profesoras, el instituto responde a las “necesidades” de los chicos y chicas. Ante esto lo considera innovador por la implantación de programas como el Aula de Enlace, que a su modo ver satisfacen las “necesidades” del alumnado. Diferencia este modo de proceder con otros, caracterizadas por la creación de medidas ante situaciones de emergencia:

...El Cantueña fue uno de los pioneros en crear Aulas de Enlace, digamos que no hubo una situación de emergencia, de ver que teníamos muchísimos extranjeros y que no sabíamos cómo atenderlos. Sino que básicamente fue el año que llegaron, se abrió el Aula de Enlace. Anteriormente no se planteaba, porque no existía esta necesidad y en cuanto existió la necesidad se creó... (Entrevista a Elena. Profesora de Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio 2009).

En este sentido, a lo largo del tiempo, el Aula de Enlace es vista por algunos profesores del centro como una de las maneras más eficientes de atender al alumnado inmigrante/extranjero recién llegado al instituto, ya que les enseña castellano y potencia su inmersión en la escuela:

... yo creo que el Aula de Enlace cumple una función muy importante porque facilita que los niños puedan integrarse y está bien planteado... (Entrevista a Fidel. Profesor de Aula de referencia en el IES Cantueña. Junio 2009).

... han significado, aunque no plenamente, al reto de la presencia de chicos con desconocimiento del idioma, claro que sí. Además, es que algo tenía que hacerse y algo tiene que seguir haciéndose, porque ¿cómo metes tú a un chico paquistaní de 13 años que llega nuevo al mes de estar aquí, lo metes en un aula normal y corriente (hace un ruido como de queja)?. Un disparate, qué hace el maestro y qué hace el chico. No hay modo, a mí me parece que esto es buena solución aunque siempre es mejorable todo, ¿entiendes?. Yo creo que sí que responder a un rato y sobre todo potenciar que el Aula de Enlace se continúe como estructura más tiempo, ¿sabes?... (Entrevista a Juan. Equipo de Orientación en el IES Cantueña. Junio 2009).

En el Capítulo IV analizo los discursos de los docentes del IES Cantueña y Colegio Mica respecto a las finalidades que consideran propias de las Aulas de Enlace y a las razones que les han llevado a apostar por ellas y ponerlas en marcha en sus centros educativos.

III.3.2. **Colegio Mica**¹⁴⁵

El Colegio Mica es un centro privado-concertado, que funciona en el distrito de Latina desde hace más de cuatro décadas. Durante los cursos en los que realicé trabajo de campo, 2008-09 y 2009-10, contaba con: educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato. Acoge medidas de "atención a la diversidad": Aula de Enlace, grupos de compensatoria, diversificación curricular, desdobles, refuerzos y apoyos educativos. Cuenta con servicio psicopedagógico, participa en diversos proyectos educativos, fomentados por entidades públicas y privadas, y potencia actividades propias. Hay un equipo de mediación y servicio de alumnos voluntarios, que ayudan a los estudiantes de otros cursos escolares.

Sus instalaciones, aunque con diversas áreas de trabajo (como aulas, patio de recreo, salas de ordenadores y profesores, dirección y secretaría, aula de música, laboratorios y biblioteca), se encontraban en una situación de precariedad según los propios docentes:

... en ¿qué habría que cambiar? Pues en muchas. Tú has conocido el centro durante este tiempo que has estado aquí, ojalá pudiera yo cambiar el centro y contar con otras instalaciones, porque eso también influye en que los alumnos estén en un aula más adecuada, pero eso ya es pedir peras al olmo... (Entrevista con Andrés. Director del Colegio Mica. Julio 2009).

El Colegio Mica cuenta con 600 estudiantes en las etapas mencionadas. La cantidad de profesores y personal no docente asciende a 60 personas aproximadamente. Según el director, los porcentajes de alumnado extranjero en el centro son:

...este colegio tiene en su cómputo global un 23% de alumnado inmigrante y solamente en la etapa de secundaria un 34,8%. Hace unos años cuando las Aulas de Enlace comenzaron, los porcentajes eran menores pero ya se veía como empezaban a aumentar, como propio reflejo de la realidad social y la realidad del barrio... (Entrevista con Andrés. Director del Colegio Mica. Julio 2009).

El Proyecto Educativo del Centro recoge una serie de objetivos:

- una educación integral, que permita el desarrollo de diferentes capacidades – afectivas, intelectuales, físicas y de socialización- de los estudiantes
- fomento de la solidaridad: rechazando el individualismo, que impone las necesidades del más fuerte, el consumismo y cualquier otro tipo de discriminación

¹⁴⁵ Toda la información sobre el Colegio Mica es recogida a través de diferentes documentos oficiales generados por el propio colegio, como la Memoria Anual, Proyecto Educativo del Centro y Plan de Convivencia.

- autonomía del estudiante: que aprenda a desarrollar sus propios hábitos de estudio y ocio, así como tomar sus propias decisiones
- trabajo en equipo
- desarrollar un espíritu crítico, investigador y creativo

Según el director, los elementos más significativos del colegio son la "atención a la diversidad", "heterogeneidad" y la "innovación" :

...Entonces, en esa forma de trabajo que siempre había caracterizado a este colegio, encajaba perfectamente contar con un Aula de Enlace, que suponía una medida de atención a la diversidad más. Aparte de lo que ya pudiera haber, apoyos, refuerzos, diversificación curricular, porque entonces no teníamos compensatoria, la compensatoria vino después... Entonces, por eso te digo, que va con, forma parte de esa forma de trabajo, en la que priorizamos, entre otras cosas, esa atención a la diversidad. Porque este centro es muy diverso, muy heterogéneo y, por eso, encajaba muy bien un Aula de Enlace, muy bien en ese sentido. La heterogeneidad se produce por variables que dependen del centro, por nuestra forma de trabajar, se ha caracterizado siempre por ser un centro abierto, muy innovador... (Entrevista con Andrés. Director del Colegio Mica. Julio 2009).

Las Aulas de Enlace son vistas por el director como un programa que encaja en la filosofía del colegio, una estrategia pedagógica innovadora y una forma de responder a las elecciones de las familias y características del barrio:

...Quizás ahora ya no tenemos tanto de innovación, como hemos tenido en otras épocas. Yo creo que estos colegios [haciendo referencia a la entidad privada de la que forman parte] han servido de modelo de la enseñanza concertada. Eso está por un lado, la forma de trabajo, cómo atendemos a los alumnos, la relación cercana con los alumnos, con las familias, el dar la posibilidad de participación en la vida del centro. Entonces, eso hace que gente de muy diverso tipo se interese por un centro como éste. Y luego hay otra heterogeneidad que no depende de nosotros, que depende de eso, de la realidad social. Cada vez más la realidad es más variopinta, más heterogénea y nosotros tenemos alumnado que depende más de esa realidad. Para que te hagas una idea tenemos alumnos que están viviendo en centros de acogida de la Cruz Roja, porque han venido de sus países de origen en situaciones nada buenas y bueno pues tienen esa atención por parte de los servicios sociales, y luego tenemos alumnos, que también hay otra mayoría de alumnos, que pertenecen a una clase social media-alta, con una formación universitaria por parte de los dos padres e incluso buenos puestos de trabajo [información sobre una de las familias que no considero riguroso incluir]. Estos ejemplos que te pongo muestran muy bien la heterogeneidad del alumnado, hay alumnos con necesidades no sólo académicas sino sociales, de integración, de origen y, sin embargo, hay alumnos que están en el otro extremo, eso queda muy bien compensado... (Entrevista con Andrés. Director del Colegio Mica. Julio 2009).

Andrés indica que la heterogeneidad del alumnado no sólo la aporta la migración llegada al distrito en los últimos años, sino también la diferencia entre clases sociales, que explica según el empleo de los padres y su formación académica, así como las situaciones de necesidad

económica en las que se encuentran algunos alumnos, que llegan a precisar de la intervención de los servicios sociales.

Otra de las docentes entrevistadas, que trabajó en el Aula de Enlace en el curso 2008-09 durante cinco horas semanales, señalaba aspectos semejantes a Andrés como característicos de este colegio, poniendo el acento en la relación de cercanía con el alumnado:

...como habrás visto en este centro, estamos muy cerca del alumnado, pues les acompañamos en muchos momentos que no son precisamente los de contenidos, los de la materia, sino que en algún momento vemos qué pasa, tenemos que acercarnos a ellos, hay ocasiones que tenemos que irnos a otros contenidos que no son los específicos de bachillerato para recordarles, también esa labor elástica o permeable que te hace situarte ante la realidad del aula... (Entrevista con Martina. Profesora en Colegio Mica. Mayo 2009).

Los docentes del Colegio Mica para caracterizar a su centro utilizan los siguientes elementos: la escolarización de estudiantes de diferente nivel socioeconómico y países de procedencia, la respuesta a sus necesidades a través de medidas de atención a la diversidad como las Aulas de Enlace, las relaciones establecidas entre el profesorado y el alumnado y sus familias y la promoción de la participación de estas últimas. Éstos surgen en el seno del mercado escolar: en el que los centros educativos se encuentran inmersos y compiten por ser elegidos por determinados sectores sociales, como las clases medias autóctonas (Van Zanten, 2007).

El apartado IV.1.1 explora el papel del Aula de Enlace como elemento de distinción empleado por el director y otros docentes del Colegio Mica para construir una determinada imagen del centro; elaborada entre otros aspectos por la apertura al alumnado extranjero y realidad del barrio. El hecho de referirse constatemente a los anteriores les permite ir creando una identidad con la que presentarse ante las familias y ser elegidos en la venta de bienes y servicios a la que se somete, y cada vez más, a las escuelas, como he mostrado en el Capítulo II atendiendo a los análisis de Laval (2005).

Algunos profesionales del centro concertado también ponen el acento en el recorrido de la entidad en la que trabajan: a sus comienzos y cambios en la atención al alumnado y propuestas educativas. En este sentido, ven las Aulas de Enlace como una "respuesta adecuada ante la llegada de alumnado extranjero", una visión que comparten con los profesores entrevistados del Instituto Cantueña, pero también como un recurso que responde al proyecto educativo y trayectoria del colegio. Estos elementos son constantemente empleados por el equipo directivo y algunos profesores como signos que identifican y diferencian a la suya de otras escuelas concertadas.

En este sentido, las Aulas de Enlace en el IES Cantueña y Colegio Mica quedarían definidas por su profesorado como un programa que representa "innovación", "atención a la

diversidad” y “ una respuesta a las necesidades” del alumnado extranjero. En el Capítulo IV explico con mayor detenimiento a qué se refieren los docentes con tales categorías. Concretamente, en el punto IV.1.1. detallo cómo las Aulas de Enlace encajan en el ideario de ambos centros, pero también como son utilizadas en los discursos del profesorado para producir dicho ideario y una determinada imagen de sus escuelas. Esto se hace especialmente patente en el caso del Colegio Mica.

III.3.3. Recapitulaciones

Para terminar querría establecer una serie de comparaciones entre ambos centros educativos, que me permitan seguir contextualizando la dos Aulas de Enlace estudiadas y justificar la relevancia e interés de llevar a cabo mi trabajo de campo en ambas.

En relación a la oferta educativa de cada centro, el Mica es un colegio concertado con varias décadas de andadura en el distrito de Latina. El IES Cantueña, aunque menos tiempo, también lleva muchos años escolarizando estudiantes en Parla. Ambos ofrecen Educación Secundaria Obligatoria, programas de “atención a la diversidad” (como Diversificación, Compensatoria, Aulas de Enlace, desdobles y refuerzos) y otros como mediación, participación en campeonatos deportivos o actividades fuera del horario escolar. Se diferencian en que el Mica imparte enseñanza en todo el ciclo de educación primaria, mientras el Cantueña alberga itinerarios de formación profesional (ciclos de grado medio y superior), el Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y un aula de compensatoria externa.

Respecto al alumnado, Mica escolariza a un menor número de niños y niñas que Cantueña. Sin embargo, atendiendo a las cifras de alumnado migrante que ofrece el Proyecto Educativo del IES Cantueña y las palabras del director del Colegio Mica, puede observarse que en el último la proporción de alumnado extranjero en Secundaria es incluso un poco más elevada que en el primero. En cuanto a las familias de los estudiantes hay diferencias entre los centros, según los docentes y documentos oficiales, en cuanto a su nivel socioeconómico y formación. Para los docentes del IES Cantueña, los padres y madres de sus estudiantes, por lo general, tienen escasa formación escolar y reducidos recursos económicos, mientras el Colegio Mica parece presentar una variedad mayor en este sentido.

De cara a los objetivos de ambos proyectos educativos hay fuertes semejanzas. Tanto en el Colegio Mica como en el Cantueña se establecen una serie de intereses mínimos a alcanzar en las trayectorias de los estudiantes, aunque no se explicitan sus significados, ni tampoco cómo van a ser conseguidos. Las finalidades a conseguir son: “solidaridad”, “respeto”,

“autonomía”, “participación”, “actitud crítica”, “creatividad”, “trabajo en equipo”, “autoestima” y “educación integral”. Estas categorías se hallan en todos los documentos oficiales y son presentadas como definiciones inequívocas y consensuadas entre todas las partes involucradas. De hecho, como he mostrado en el Capítulo I, las diversas instrucciones de las Aulas de Enlace, elaboradas por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, reunían propósitos semejantes a los incluidos en los Proyectos Educativos del Colegio Mica y el IES Cantueña.

Otras diferencias están condicionadas por la dicotomía público-concertada, como la cantidad de profesorado y la distribución de su horario laboral en las Aulas de Enlace. Explicaré con mayor detalle este aspecto en el siguiente apartado.

Los elementos diferentes y semejantes entre el IES Cantueña y el Colegio Mica me han permitido aportar una visión global sobre los lugares en los que profesores y alumnos de las Aulas de Enlace construyen su día a día, así como exponer el terreno desde el que producen las prácticas y representaciones que serán analizadas en capítulos posteriores.

III.4. DOS AULAS DE ENLACE DIFERENTES

III.4.1. El Aula de Enlace del IES Cantueña

La distribución del Aula de Enlace del IES Cantueña, a lo largo de los cursos 2008-09, 2009-10 y 2010-2011, es la que aparece en la siguiente imagen. Mis observaciones se centraron principalmente en el primer periodo, pero en los dos siguientes hice visitas al centro que me permitieron ver que la distribución seguía siendo semejante. La pizarra digital no estaba en 2008-09 pero aparecía en los dos cursos siguientes. Las profesoras solían trabajar con frecuencia en ella.

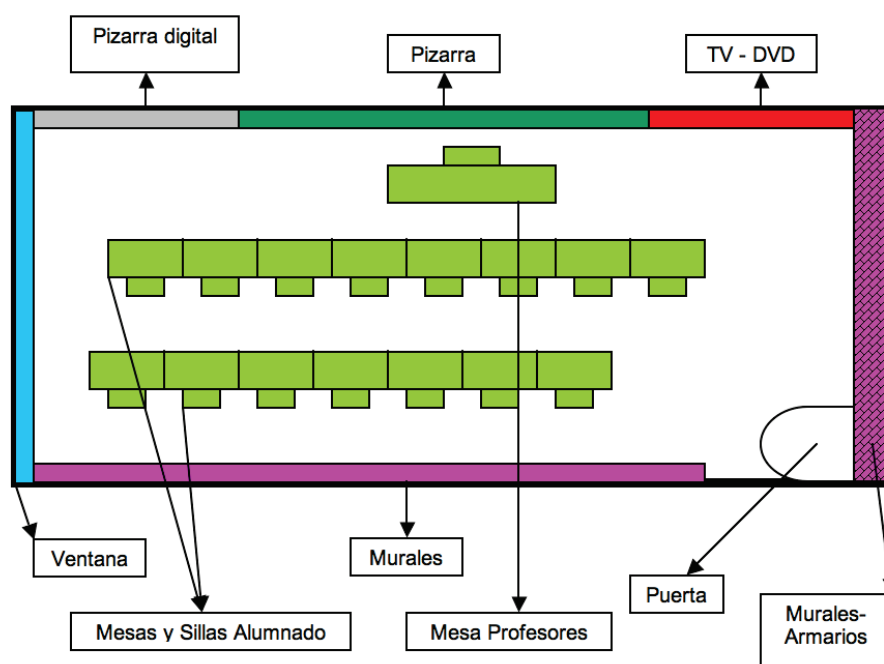


Imagen 7: Aula de Enlace del IES Cantueña

Era una clase rectangular situada en uno de los edificios del instituto. Concretamente, el que albergaba los primeros ciclos de secundaria y alguna de las especialidades del Programa de Cualificación Profesional Inicial. El aula se encontraba al final de un pasillo en la segunda planta del edificio. Era un espacio muy luminoso y amplio, con grandes ventanas. Contaba con diferentes medios tecnológicos, como la pizarra digital que he mencionado, pero también con televisión, reproductor de dvd y un proyector de imágenes. Las paredes estaban repletas de murales, elaborados por las profesoras o por los chicos y chicas del curso.

Cada año creaban un mural con un mapa del mundo, que recogía las fotos de los estudiantes que estaban en el Aula de Enlace y una flecha que las unía con el país del que procedían. Al curso siguiente éste, en el que aparecían retratados los alumnos del año anterior, se colgaba en el hall principal del edificio. En el Capítulo I he hecho mención a esta actividad, ya que el texto de Boyano *et al.* (2006) la proponía como una tarea a desarrollar dentro del programa.

Por otra parte, un aspecto fundamental de este Aula de Enlace, a diferencia de la del Colegio Mica, era la cantidad de profesorado con la que contaba. En el Cantueña había dos profesoras tutoras a tiempo completo y en comisión de servicios. Ningún otro profesor del centro imparte clase en el programa. Ambas habían sido profesoras de inglés. Cada una permanecía en el Aula de Enlace 19 horas, compartiendo algunas en el grupo, y el resto del horario permanecían en el centro escolar con guardias, reuniones de ciclo y departamentales o

atención a las familias. Durante el curso 2008-09 Lidia, una de las tutoras, enfermó durante unos meses y fue sustituida por una profesora interina.

Al preguntar a las dos profesoras titulares del Aula de Enlace, Elena y Lidia, el significado que el programa había tenido en el centro, señalaron que, desde que se implantó, habían surgido nuevas necesidades de organización y coordinación entre los diferentes departamentos y el profesorado:

...el Aula de Enlace, tiene que tocar muchos, necesita mucha organización y reorganización del centro. Crear grupos de referencia, crear horas de reuniones, coordinación entre profesores, tutores, profesores del Aula de Enlace, orientación, jefatura, nuevos horarios, nuevo sistema de controles, de alumnos. Cosas que no son fáciles, porque quizá hay nuevo sistema de ordenadores, acdif, que no contemplaba casos de alumnos que estén en dos listas, en el Aula de Enlace y en el aula de referencia. Todo esto ha habido que ir poco a poco rodándolo, trabajándolo y crear protocolos de actuación, de recibimiento de padres. Poco a poco, no todo el primer año estaba perfecto. Hemos ido creando también unos cuadernillos de información a los padres sobre el centro. Eso ha requerido información de todos los departamentos, de orientación, de jefatura... (Entrevista a Elena. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio 2009).

Estos trabajos de coordinación no siempre eran sencillos, asistí a diversas reuniones de ciclo en las que Elena entró en conflicto con profesores y miembros del equipo de orientación y jefatura de estudios a la hora de incorporar a los estudiantes en el aula de referencia. El apartado VI.1.5 recoge y explica con más detalle estas situaciones.

La labor de organización con los profesores de las aulas de referencia no sólo se daba durante la escolarización definitiva del alumno o alumna una vez abandona el programa, sino también durante su progresiva incorporación en determinadas materias mientras permanecía escolarizado en el Aula de Enlace.

Además, las tareas de coordinación de estas profesoras se estrechaban con Jefatura de Estudios y el departamento de Orientación y Jefatura de estudios. En el primer caso para llevar a cabo una serie de acciones encaminadas a la puesta en marcha y funcionamiento de las Aulas de Enlace, como la composición de los grupos de referencia en los que los estudiantes van a estar escolarizados. Y en el segundo de cara al seguimiento de los chicos y chicas y su posterior incorporación a otro grupo:

...Quizá me planteaba más que a mí me lo iban a dar hecho, no iba a ser la que, la que propusiera cambios, pero claro realmente, somos nosotras las que lo vivimos el Aula de Enlace, las que hemos sido pioneras en las reformas. Ahora tengo que decir que siempre respaldadas aquí por jefatura de estudios, y lo que nosotras hemos propuesto pues se han buscado los cauces, las vías de resolverlo. Unas veces sí han funcionado, otras ha sido más difícil conseguirlo, pero sí... (Entrevista a Elena. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio 2009).

...técnicamente los profesores del Aula de Enlace están asignados al departamento de orientación, por lo tanto pertenecen. Por otro lado, el Aula de Enlace tiene una relación directa con el equipo directivo porque es un equipo distinto, ¿entiendes?. Y luego, cómo los niños y niñas del Aula de Enlace tienen que pasar a sus aulas, entonces ellas forman parte de las reuniones de tutores. La coordinación es, Elena se coordina mucho donde van a ir los niños, Elena y Martina aportan información sobre cómo van los niños con los tutores, y luego, en el departamento de orientación cuando vamos a tener reuniones, pues ahora tocar hablar del programa de Aula de Enlace y vemos cuántos chicos, cómo va cada uno, qué posibilidades, si es bueno que repita, si no, si pasa a este grupo, si no con este tutor, si es mejor encaminarlo ya PCPI o para hacer tercero, o para hacer, en fin... (Entrevista a Juan. Equipo de Orientación en IES Cantueña. Junio 2009).

En el apartado IV.2 expondré las características de los programas o grupos en los que son integrados paulatina y definitivamente los estudiantes de las Aulas de Enlace del Colegio Mica e IES Cantueña.

Otro aspecto a destacar respecto a las Aulas de Enlace son los horarios de los estudiantes. El siguiente, corresponde a una de las alumnas del IES Cantueña durante el curso 2008-09, cuyo grupo de referencia era 3º de la ESO.

Horario de Jing. Los jueves de mayo de 2009
1º HORA - Grupo de Referencia: matemáticas
2º HORA - Grupo de Referencia: Música
3º HORA - Aula de Enlace
DESCANSO
4º HORA - Grupo de Referencia: Educación Física
5º HORA - Aula de Enlace
6º HORA - Aula de Enlace

Tabla 17: Horario. Aula de Enlace del IES Cantueña

Este horario muestra como un mismo estudiante a lo largo de las seis horas que permanece en el centro no sólo interactúa con compañeros y profesores del Aula de Enlace, también transita otros espacios en función de la asignatura del grupo ordinario a la que se incorpora. Este horario no es igual durante todo el curso sino que se va modificando conforme el estudiante se integra a un mayor número de asignaturas en su grupo de referencia.

Los Capítulos IV y V recogen las experiencias de los estudiantes de las Aulas de Enlace del Colegio Mica e IES Cantueña con sus compañeros de la clase de referencia.

En el Aula de Enlace del IES Cantueña, en la que realicé mis observaciones durante el curso 2008-09, habían sido atendidos un total de 21 estudiantes, pero 3 de ellos fueron derivados a otro instituto al comenzar el curso y otros 2 se mudaron a una ciudad diferente. De tal modo, que se prestó una atención continuada a 16 alumnos¹⁴⁶:

¹⁴⁶ Información facilitada por Elena, profesora del Aula de Enlace del IES Cantueña

- 3 jóvenes ya habían estado en el Aula de Enlace durante el curso 2007/2008 (dos ingresan a finales de marzo y una a mitad de abril de 2008) y permanecieron escolarizados en el programa hasta mitad del mes de abril de 2009
- 3 chicas ingresan en el Aula de Enlace a mitad de abril de 2009 y continúan en el Aula de Enlace durante el curso 2009-2010
- 2 estudiantes se incorporan en el Aula de Enlace en septiembre de 2008 y la abandonan en abril de 2009
- 8 chicos y chicas permanecieron escolarizados en la clase durante todo el curso 2008-09
- Países de origen: 1 Brasil, 9 China, 1 Marruecos, 1 Moldavia, 2 Polonia y 2 de Senegal
- Género: 9 chicas y 7 chicos

A continuación voy a ofrecer una tabla con los nombres de los alumnos y el curso de referencia al que pertenecían mientras permanecían en el Aula de Enlace, ya que a lo largo del texto voy a referirme con frecuencia a estos estudiantes y sus trayectorias. Con algunos de los chicos y chicas tuve contacto en el curso 2010-11 y conseguí reconstruir sus itinerarios académicos hasta ese momento y entrevistarles.

	Nombre	Curso de referencia
1	Li	1º ESO
2	Khady	1º ESO
3	Rachid	2º ESO
4	Jing	3º ESO
5	Tomasz	3º ESO
6	Gao	3º ESO
7	Wong	3º ESO
8	Ibrahima	3º ESO
9	Irina	3º ESO
10	Manuele	3º ESO
11	Wei	4º ESO
12	Andrezj	4º ESO
13	Xiu	4º ESO
14	Fang	4º ESO
15	Fen	4º ESO
16	Quiao	4º ESO

Tabla 18: Alumnos/as del Aula de Enlace del IES Cantueña

III.4.2. El Aula de Enlace del Colegio Mica

La distribución del Aula de Enlace del Colegio Mica fue la siguiente a lo largo de los cursos 2008-09 y 2009-10, que son los periodos en los que centré mis observaciones.

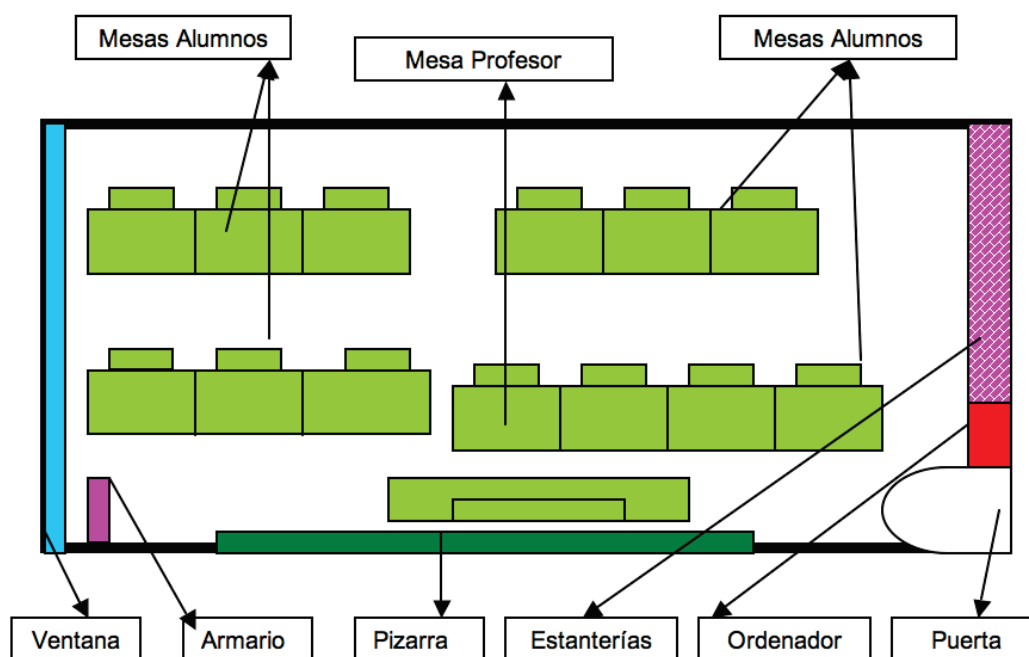


Imagen 8: Aula de Enlace del Colegio Mica

La disposición de la clase a lo largo del curso 2008-09 se fue modificando, ya que hubo dos profesores que se encargaron de la tutoría en dos periodos distintos como consecuencia de la baja maternal de una de las docentes. Las diferencias entre ambos tutores residen en el orden con el que cada uno elegía colocar el material escolar en los armarios de la clase.

El Aula de Enlace estaba ubicada en la planta inferior del colegio, en un bajo con acceso directo al patio de recreo. Era un espacio pequeño y poco luminoso, dado que contaba con reducidas ventanas. Estaba en un área del colegio con otros grupos de secundaria y bachillerato. Había un ordenador para todo el aula y una pequeña televisión con reproductor de DVD, pero eran aparatos que podían compartirse con el resto de las clases.

Unos recursos materiales que los profesores consideraban insuficientes o mal gestionados:

...creo sinceramente que no tenemos muchos recursos, me refiero a recursos de audiovisuales, tampoco el espacio es muy acogedor, pero ellos con su saber hacer y su

alegría, porque son chicos alegres y espontáneos pues nos hacen que parezca un ambiente interesante, pero el aula no es la más acogedora ni tampoco los elementos que tenemos, la disponibilidad, tenemos muchos libros pero nos los tenemos clasificados como estás viendo. A veces no funcionan el vídeo o el ordenador, por eso muchas veces tenemos que suplir muchas deficiencias con eso te quiero decir que aunque haya una estructura prefijada, el día a día nos hace un clase diferente de lo esperado... (Entrevista a Martina. Profesora del Colegio Mica. Junio de 2009).

El propio director, como he indicado en el apartado dedicado a la descripción del Colegio Mica, también consideraba que las instalaciones con las que contaban eran precarias.

Los tutores del Aula de Enlace durante 2008-09 eran Cristina y David (ella lo hizo durante el primer trimestre y él durante el segundo y tercero). Le dedicaban un máximo de 15 horas semanales. Martina se encargaba del área de Lengua Castellana, Juan Diego de Matemáticas, Isaac de Educación Artística y Concha de Ciencias Sociales. Éstos trabajaban dos, tres y cinco horas a la semana dentro del programa.

La diferencia entre la tarea desarrollada por los tutores y el resto de profesores (aparte de la diversidad que, en sí misma, encarna cada docente respecto a las relaciones que establece con su alumnado, materia que imparte y metodología empleada) se encontraba principalmente en el *tipo de lengua* que impartían. Los tutores se encargaban principalmente de desarrollar actividades con los estudiantes que les permitieran adquirir un castellano para desenvolverse en sus interacciones cotidianas dentro y fuera del colegio y de apoyarles en el desenvolvimiento de sus tareas de las aulas referencia, a las que los estudiantes se incorporaban de forma paulatina a lo largo del curso. El resto de profesores les enseñaban el vocabulario técnico y contenidos referentes a sus diferentes áreas de especialización.

En el Capítulo IV explico las estrategias de enseñanza que utilizaban los profesores y profesoras de este Aula de Enlace y las diferencias entre ellos. Pero, tomando como referencia el Capítulo I, puede verse que este modelo de organizar la clase también responde, por un lado, a la normativa vigente, que permite que varios docentes trabajan dentro del programa aunque uno lo haga como tutor. Y, por otro, esta forma de proceder está relacionada con las recomendaciones del texto de Boyano *et al.* (2006) de cara al aprendizaje del castellano como segunda lengua, que diferencia entre la precisa para el habla coloquial y la necesaria para seguir los contenidos curriculares.

Por otra parte, los tutores representaban simbólicamente la figura de máxima autoridad. Una imagen constantemente reforzada por parte del resto de profesores en el aula, quienes la solían usar para advertir a los alumnos ante su incumplimiento de las normas. En el Capítulo VI también hago referencia al papel que juegan la dirección y jefatura de estudios en los centros ante el quebrantamiento de las reglas por parte de los jóvenes.

En mis observaciones durante el curso 2009-2010 se redujo la cantidad de docentes dentro del Aula de Enlace: estaba Cristina, como tutora, y otros dos profesores más. Una situación que el equipo directivo ya había planificado al final del curso anterior:

...para el año que viene yo tengo otras intenciones respecto a profesores. En vez de que haya tantos profesores como este año, va a haber tres personas nada más centradas en el Aula de Enlace. Como hubo en los primeros años. En los primeros años éramos dos profesores y si puntualmente entraba alguien de apoyo o la orientadora. Entonces de cara al año que viene va a ver tres personas. Dos personas que van a llevar de manera más directa el área lingüística, lo cultura y lo social. Luego otra persona que llevará todo lo científico, matemático y ya está, porque eso quizá para los alumnos sí es más, sobre todo al principio cuando llegan al Aula de Enlace tener a tantas personas con registros distintos, quizá sí es más conveniente en un primer momento tener cuantas menos personas mejor, de referencia, porque van a pasar enseguida a sus aulas de referencia en áreas como Educación Física o Plástica... (Entrevista a Andrés. Director del Colegio Mica. Junio de 2009).

Andrés, el director del Colegio Mica, explica que esta forma de organizar el Aula de Enlace, en cuanto a la cantidad de docentes dedicados, responde a dos necesidades. Por un lado, generar que el profesorado del centro conozca el trabajo que se lleva a cabo dentro del programa y los estudiantes adquieran el lenguaje necesario para desenvolverse en el aula de referencia. Y, por otro, la posibilidad de contar con más horas horas de profesorado y de orientación, que pueden ser aprovechadas y distribuidas en la atención al alumnado inmigrante recién llegado y al resto de estudiantes del centro educativo, así como recursos audiovisuales y otro tipo de dotaciones:

...se solicita, pues aparte de cuestiones lógicamente que no hay que dejarlas a un lado, organizativas, de horas de ratio a más, contar un treinta y siete horas más (refiriéndose al horario de un profesor) con el Aula de Enlace, más horas de orientación, que para cualquier centro supone una ventaja en cuanto a recursos humanos, pero también porque este centro siempre se ha caracterizado, siempre lo ha hecho y en estos últimos años especialmente, por la atención a la diversidad y por la atención, además, a un alumnado inmigrante [...] Durante dos años y medio sólo estuvimos vinculadas dos personas a este proyecto. Cuando yo asumí la dirección empezó a haber cambios, y desde entonces ha habido tres tutoras distintas, ahora mismo no sabría decirte, pero aproximadamente otras 10 han pasado por el Aula de Enlace con alguna hora, y eso hace que se viva la realidad y se dé la importancia al Aula de Enlace. Cuando la gente pasa por ahí ve las dificultades con las que se puede encontrar, la realidad de esos alumnos y la importancia de que asuman un buen nivel de lengua pero también unos niveles curriculares para que puedan incorporarse a sus grupos de referencia con las menores dificultades y eso a mí me parece muy enriquecedor. Yo lo tuve muy claro, cuando era tutor, lo pensaba: qué pena que el resto de gente se lo pierda por lo enriquecedor que es esto, por un lado, y para que se vea que hay que trabajar. Te obliga a trabajar con otras estrategias y con otra perspectiva. A lo mejor todo el mundo no tiene esa facilidad pero que en este centro se ha llevado sin duda en estos años... (Entrevista a Andrés. Director del Colegio Mica. Junio de 2009).

Martina, profesora en el Aula de Enlace en el área de Lengua Castellana y tutora en Bachillerato, explicaba en términos semejantes a Andrés la organización del programa en el colegio:

... tienen que tener unas ciertas capacidades que se cubran, lo que ahora se llama competencias. Una es la lingüística que es la base, por eso interpreto que el cúmulo de horas debe ser más amplio en la base de lengua castellana, bueno española. También tienen que tener destrezas matemáticas y de visión espacial, por eso tienen tecnología o dibujo o matemáticas o también la presencia del mundo del medio ambiente en el área de ciencias para que se inserten en lo que es la cultura. Pero la base lingüística es la elemental... (Entrevista a Martina. Profesora del Colegio Mica. Junio de 2009).

Pero respecto a su trabajo en el programa, me indicaba que no era una decisión personal, como en el caso de Elena y Lidia en el Cantueña, sino a petición de la dirección de centro:

...fue una decisión del equipo directivo que parece que es más interesante que vayan pasando diversos profesores para que se vayan acostumbrando a la realidad del aula, que no siempre estén los mismos profesores. También obedece, supongo yo, a un criterio de organización del centro. Si hay profesores que tienen una hora para cubrir el horario, pues a lo mejor esa hora en el Aula de Enlace, puede pensarse que una hora no es buena que sea una única hora y prefieren que sean cuatro, para que no sea sólo una hora a la semana. En mi caso, son cinco horas y la verdad es que a mí me está aportando mucho. Me está gustando... Yo no puedo elegir lo que imparto. Si yo pudiera elegir, elegiría de nuevo el Aula de Enlace. Pero la primera vez que la dí, que yo estuve con este grupo de alumnos. (Entrevista a Martina. Profesora del Colegio Mica. Junio de 2009).

A su vez, esta forma de organización afectaba directamente al horario de los estudiantes, como puede verse en el siguiente ejemplo.

Horario de Ah-Lek. Los martes de mayo de 2009	
1ª hora	Aula de Enlace: Enseñanza de castellano para Extranjeros. Tutor de Aula de Enlace
2ª hora	Aula de referencia: Clase de Lengua Castellana
3ª hora	Aula de Enlace: Enseñanza de castellano para Extranjeros. Tutor de Aula de Enlace
4ª hora	Aula de Enlace: Clase de Lengua Castellana. Profesora especialista de Lengua Castellana
5ª hora	Aula de referencia: Clase de Física y Química
6ª hora	Aula de Enlace: Clase de Español como Lengua Extranjera. Tutor de Aula de Enlace

Tabla 19: Horario. Aula de Enlace del Colegio Mica¹⁴⁷.

¹⁴⁷ Este horario se fue modificando desde principios de curso.

Ah-Lek pasaba la mayor parte de la jornada en el Aula de Enlace con David, el tutor, pero había días que tenía clase de Lengua Castellana en su aula de referencia y también en el Aula de Enlace con Martina, como aparece en el horario¹⁴⁸.

Respecto a la cantidad de estudiantes escolarizados en este Aula de Enlace, en el 2008-09 hubo un total de 11:

- Se incorporaron en el segundo trimestre 3 estudiantes (a lo largo de los meses de febrero y marzo)
- 1 ya había estado en el Aula de Enlace en el curso 2007-2008 y permaneció en el Aula de Enlace durante todo el 2008-2009
- 6 comenzaron a principio de curso (pero lo abandonaron en diferentes momentos)
- 1 que ya había sido escolarizado en su grupo de referencia vuelve en el segundo trimestre al Aula de Enlace durante algunas horas a la semana
- 1 estudiante salió del Aula de Enlace antes de que finalizase el curso 2008-09, se incorporó a sus clases de referencia y asistió al Aula de Enlace durante algunas horas a la semana para recibir apoyos hasta final de curso
- 1 de las alumnas se integró una vez se había iniciado el curso y permaneció el 2009-2010 en el Aula de Enlace
- 9 salieron del Aula de Enlace al terminar el curso
- Nacionalidades de origen: 1 de Brasil, 1 de Bulgaria, 8 de China y 1 de Rumania
- Género: 5 chicas y 6 chicos

La siguiente tabla recoge los nombres de los estudiantes y su curso de referencia mientras permanecían en el Aula de Enlace. Con algunos de los chicos y chicas también coincidí en el curso 2009-10, durante mis observaciones en el Colegio Mica¹⁴⁹:

	Nombre	Curso de referencia
1	Abahai	2º ESO
2	Yanela	2º ESO
3	Tong	3º ESO
4	María	3º ESO
5	Yi Min	3º ESO

¹⁴⁸ En el Capítulo IV explicaré con mayor detalle el tipo de actividades que son desarrolladas día a día en el Aula de Enlace

¹⁴⁹ En el curso 2009-2010 no centré mi observaciones únicamente en el Aula de Enlace, sino también en el grupo de 4º ESO en el que estaban inscritos Shude y Lieh. Mi objetivo fundamental durante ese periodo era establecer contacto y conversaciones con estos estudiantes con los que había estado en el curso anterior, con la finalidad de conocer cómo estaban viviendo su entrada en los grupos ordinarios.

6	Ion	3º ESO
7	Shuan	4º ESO
8	Shude	4º ESO
9	Lieh	4º ESO
10	Ah Lek	4º ESO
11	Milena	4º ESO

Tabla 20: Alumnos/as del Aula de Enlace del Colegio Mica

En el 2009-2010 la cantidad de estudiantes disminuyó considerablemente, pasaron por el Aula de Enlace un total de 8 chicos y chicas¹⁵⁰. Mi trabajo no fue muy exhaustivo en relación a sus trayectorias, pero considero interesante ofrecer la siguiente información, ya que aporta datos respecto a una serie de cambios que se produjeron en el programa:

- 1 de las niñas era de educación primaria, de tal modo, que ese año el Aula de Enlace se convirtió en una clase mixta
- 1 de las niñas ya había estado en el Aula de Enlace el curso anterior
- 1 niña se incorporó al Aula de Enlace en febrero
- 2 niños estaban en Bachillerato, se les reconoció sus estudios de Bachillerato, pero fueron incorporados al Aula de Enlace, una situación que no aparece amparada en la normativa vigente
- Nacionalidad de origen: 5 alumnos y alumnas de China, 1 de Mongolia, 1 de República Dominicana y 1 Rumania.

Cristina, en diversas ocasiones, me dijo que no entendía cómo habían incorporado al Aula de Enlace a una niña de primaria, dos de Bachillerato y un estudiante que hablaba castellano. En el caso del último la comisión de escolarización lo justificaba por desfase curricular, pero Cristina pensaba que no le estaba atendiendo de una manera adecuada, ya que sus necesidades eran diferentes a las del resto de sus compañeros:

Cristina me dice que no entiende cómo Ismael está en clase. Sí, es verdad que tiene desfase, pero ella sabe que lo está desatendiendo porque tiene que prestar atención a los otros estudiantes (Observación en el Aula de Enlace del Colegio Mica.Extracto de mi diario de campo. Marzo de 2010).

Como puede verse, el Aula de Enlace varió de un año a otro en el tipo de alumnado escolarizado. Además, esto se dio de tal modo que llegaron a incorporar a estudiantes de estudios postobligatorios, una situación que las instrucciones reguladoras del programa no contemplan.

¹⁵⁰ Información de mi diario de campo.

III.4.3. Recapitulaciones

Para finalizar el apartado y capítulo querría señalar aspectos semejantes y diferentes que rigen la organización de ambas Aulas de Enlace.

El primero está en relación con los estudiantes escolarizados. El IES Cantueña atendió a un mayor número que el Colegio Mica. Ambas presentan variedad en la nacionalidad de origen de su alumnado, pero en ambos grupos la mayor parte de los chicos y chicas son de China.

El segundo tiene que ver con el hecho de que en 2009-10 el Colegio Mica reconvierte el Aula de Enlace de secundaria en mixta. Una situación imposible en el caso del Cantueña, puesto que es un instituto público donde sólo se imparte secundaria.

El tercero se refiere al profesorado que trabaja en cada una de estas Aulas de Enlace. En el IES Cantueña sólo dos profesoras imparten enseñanza en la clase. Lo hacen como tutoras del grupo, coordinando conjuntamente las tareas que conlleva la docencia dentro del programa. Los chicos y chicas se incorporan de forma paulatina e individualmente a sus clases de referencia. En cambio, en el Colegio Mica, aunque los estudiantes también se integren en sus grupos ordinarios, aprenden vocabulario de diferentes áreas de conocimiento dentro del Aula de Enlace. Esta formación no está en manos del tutor o tutora del grupo, que en este caso sólo es uno, si no de profesores especialistas.

Este modelo de organización del Aula de Enlace en el Colegio Mica responde a finalidades académicas de cara a las trayectorias de los estudiantes y a intereses de cara a la formación del profesorado en atención a la diversidad, según el equipo directivo del centro. Pero, tal y como han señalado los agentes involucrados, también es una estrategia para repartir horas lectivas entre los docentes.

El cuarto, y último, señala que las docentes del Aula de Enlace del IES Cantueña trabajan como funcionarias en comisión de servicios. En cambio, los profesores del Colegio Mica desempeñan su labor dentro del programa por decisión del equipo directivo.

La cantidad y edad del alumnado escolarizado, el número y responsabilidades de los docentes y el acceso a distintos medios tecnológicos condicionan el día a día de los profesores y estudiantes del Aula de Enlace. En los siguientes capítulos podrá verse con detalle la influencia de los aspectos señalados en el presente.

Capítulo IV

Las Aulas de Enlace en su día a día: lógicas e itinerarios

IV.1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo gira en torno a los diferentes significados que tienen las Aulas de Enlace para el profesorado y alumnado del IES Cantueña y el Colegio Mica. Es decir, las prácticas y representaciones de los profesores y alumnos que las habitan y producen su día a día. Además, dado que uno de los principales objetivos de las Aulas de Enlace es la incorporación del alumnado inmigrante (con desconocimiento del castellano y/o grave desfase curricular) al sistema educativo, he considerado imprescindible analizar el papel que cumplen en este sentido.

Los jóvenes permanecen en el dispositivo durante un periodo de tiempo limitado, nunca superior a nueve meses, aunque se incorporen en algunas asignaturas de su grupo de referencia. Esta transitoriedad es concebida como necesaria, desde la lógica pedagógica por la que fueron instauradas. Sin embargo, durante mi primera aproximación al campo en el curso 2008-09 pude advertir que una vez que acababan el Aula de Enlace, algunos estudiantes eran dirigidos a otros recursos o programas que les mantenían fuera de las aulas ordinarias.

Llevaré a cabo el desarrollo del análisis de estas cuestiones organizando mi argumentación en dos grandes epígrafes, que cuentan a su vez con distintas subdivisiones. En el primero, "Las Aulas de Enlace: concepciones, experiencias y relaciones", trabajaré los discursos del profesorado respecto al programa como símbolo de legitimación del ideario de centro y concepción educativa. Atenderé a las representaciones y prácticas de docentes y alumnos en cuanto a las Aulas de Enlace como solución de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, que favorece el aprendizaje del castellano, la "integración" y la "acogida" de los estudiantes inmigrantes. Al mismo tiempo, centraré la atención en las relaciones que los chicos y chicas tejen entre sí, ya que es un aspecto fundamental para explicar la cotidianidad de las clases investigadas. Además, un estudio sobre el programa conlleva indudablemente conocer las estrategias pedagógicas desarrolladas por sus docentes, lo que permite, a su vez, dar una imagen detallada de su funcionamiento y organización. Una disposición que, por otro lado, implica un trabajo de coordinación, no por ello ausente de conflictos entre los docentes que trabajan en el dispositivo y los que las están en las aulas de referencia.

En el segundo epígrafe, "Paradojas de la atención a la diversidad", mostraré el papel que adquiere el Aula de Enlace en los procesos de segregación intraescolar, actuando como el primer espacio fuera de las clases ordinarias que escolariza a un gran número de estudiantes extranjeros y desde el que sus docentes los orientan hacia otros grupos o programas. Algunos de éstos también están ubicados en el límite de las clases de referencia, como Compensatoria, Diversificación Curricular y el Programa de Cualificación Profesional Inicial. Así, expondré los

itinerarios a los que son guiados los estudiantes de las Aulas de Enlace del Colegio Mica e IES Cantueña tras abandonarlas. Además, daré cuenta de las trayectorias de los estudiantes del IES Cantueña dos cursos más tarde¹⁵¹. Este seguimiento me ha permitido profundizar y detallar el análisis de sus trayectorias, atendiendo a cambios y matices que en el primer curso no podía haber recogido.

Este capítulo ocupa una posición intermedia en relación a todo el texto, ya que muestra el día a día de dos Aulas de Enlace tras exponer las diferentes lógicas que sustentaron su diseño y representatividad en el territorio de la Comunidad de Madrid (es decir, el Capítulo I y II respectivamente). Además, su desarrollo da paso a los siguientes capítulos. Así, el quinto se centra en las argumentaciones de los docentes para justificar las trayectorias de los chicos y chicas inmigrantes (discursos centrados en los propios estudiantes y en características que los hacen sujetos de éxito o fracaso escolar). Y el sexto analiza el significado que adquiere el programa en el seno de una escuela en crisis.

Para finalizar esta introducción, sólo querría señalar que este capítulo está labrado en estrecha conexión con el trabajo de investigación que me permitió la obtención del Diploma de Estudios Avanzado y que ha sido publicado en la revista *Etnia-E: Cuadernos de investigación etnográfica sobre infancia, adolescencia y educación* (Cucalón, 2012).

IV.2.

LAS AULAS DE ENLACE: CONCEPCIONES, EXPERIENCIAS Y RELACIONES

IV.2.1.

Apertura de los centros al alumnado migrante

En este epígrafe pretendo explicar cómo los profesores del Colegio Mica y IES Cantueña utilizan el Aula de Enlace en sus discursos como un dispositivo que les ayuda a definir la identidad de su centro educativo. Los distintos relatos de los profesores en relación a la incorporación del programa en ambas escuelas me permitirán argumentar cómo se posicionan frente a las escuelas que no disponen del programa y que no desarrollan medidas para atender a los estudiantes migrantes ni facilitan su entrada a los centros. La presencia o no de estas clases en los centros educativos ayuda a entender el significado que los agentes educativos otorgan al recurso.

En este sentido, Elena profesora del IES Cantueña señala que la “interculturalidad” en el centro es un hecho, que les lleva necesariamente a “vivirla” y “sentirla”.

¹⁵¹ En el Colegio Mica no pude llevar a cabo un seguimiento semejante por problemas de acceso.

Hoy en día, y en el Instituto Cantueña, tiene que haber una educación intercultural, porque tenemos interculturalidad, entonces tenemos que vivirla, sentirla. Yo pienso que estamos en buena dirección. Desde luego, que en el Instituto se hace, jornadas, actividades de todo tipo, para que sean conscientes de esa interculturalidad (Entrevista a Elena. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio 2009).

Marcelo, al hilo de la explicación de Elena, piensa que en el Cantueña dada la variedad de programas que existen profesores y alumnos están habituados a todo tipo de estudiantes.

como nosotros tenemos aquí una panorámica, nosotros tocamos todos los, como ya habrás visto, todas las posibles variedades que el sistema educativo oferta, las tenemos aquí, entonces estamos muy acostumbrados a que haya chicos de todo, desde la integración, la diversificación. No nos sorprende, ni a nosotros los profes, ni a los alumnos (Entrevista a Marcelo. Profesor del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio 2009).

Un “haya chicos de todo” en el que el “todo” define a los estudiantes según el tipo de dispositivo en el que se encuentran escolarizados. En el Colegio Mica, el equipo directivo mantiene un discurso semejante, como ya he indicado en el Capítulo III, respecto a la apertura de la escuela al alumnado migrante y a los programas de atención a la diversidad, como las Aulas de Enlace

este centro siempre se ha caracterizado, siempre lo ha hecho y en estos últimos años especialmente, por la atención a la diversidad y por la atención además a un alumnado inmigrante alumnos (Entrevista a Andrés. Equipo directivo del Colegio Mica. Julio 2009).

La instalación de todas “las posibles variedades que el sistema educativo oferta” es utilizada por los docentes como un signo de diferenciación frente a aquellos centros que excluyen a los jóvenes que formarían parte de estas “variedades”. Entre las que se encuentran las Aulas de Enlace, que acogen únicamente a alumnado migrante.

Esta apertura a las “posibles variedades” y a la “atención a la diversidad” es una manera de legitimar, por parte de los profesores entrevistados, un modelo educativo, que responde, según ellos, a diferentes necesidades y variedad de sus estudiantes. Asocian la variedad con los programas educativos de los que he hablado (como en el caso de Marcelo) y con las diversas procedencias étnico-nacionales de sus estudiantes.

Es verdad que antes, por cuestiones sociales, esas diferencias se notaban menos, éramos todos más iguales, aunque hubiera diferencias no se destacaban tanto, ahora mismo, entre otras razones, por ese flujo migratorio, que se está produciendo en los últimos años, pues si queda más patente, pero esas son las razones (Entrevista a Andrés. Equipo directivo del Colegio Mica. Julio 2009).

En el capítulo V trabajaré cómo el profesorado entrevistado concibe las diferencias étnico-nacionales y les atribuye legitimidad para explicar la trayectoria del alumnado migrante, junto a otros elementos como el sistema educativo de origen, la lengua materna y la familia.

IV.2.2. El punto de vista de profesores y alumnos

En este epígrafe pretendo trabajar las diferentes representaciones del profesorado y alumnado respecto a las Aulas de Enlace. Aunque en el Capítulo I haya recogido algunas de estas imágenes, pero principalmente las que proyectan las diferentes instrucciones y metodologías que regulan el programa, este apartado me permitirá ahondar en las de docentes (tanto los tutores como los profesores de referencia) y estudiantes con los que tuve contacto en el trabajo de campo. Las diferentes argumentaciones aportadas durante las entrevistas y observaciones surgen de sus diferentes experiencias con y en el programa. A través de la narración de dichas experiencias construyen sus propios significados en relación al programa.

El porqué de la implantación de las Aulas de Enlace según los agentes entrevistados gira en torno a diferentes categorías que están en estrecha interrelación con las propuestas recogidas en el texto de Boyano *et al.* (2006) y con la entrevista a una de sus autoras (analizada en el Capítulo I). De este modo, los significados claves empleados por los sujetos de mi trabajo de campo son:

- el programa como una buena solución de la Consejería de Educación
- con dos objetivos bien definidos: el aprendizaje del castellano y la integración de los estudiantes (analizaré las distintas interpretaciones que profesores y alumnos otorgan a los mismos)
- las Aulas de Enlace como un espacio de acogida del alumnado migrante recién llegado

Para comenzar con el análisis de dichas categorizaciones, voy a exponer las palabras de Andrés, Elena, Fidel y Juan, docentes del Colegio Mica e IES Cantueña, con las que explican que se trata de una solución puesta en marcha por la Consejería de Educación ante la llegada de los niños y niñas migrantes. En este sentido, Andrés indica que se trata de una respuesta dirigida a dar las “herramientas necesarias” a los chicos y chicas extranjeros para que se incorporen al sistema educativo. De hecho, Andrés remarca que estos jóvenes ya se encontraban en las escuelas cuando las Aulas de Enlace se crean.

Las Aulas de Enlace se ponen en marcha, así lo manifiestan desde la propia Consejería de Educación, cuando se presenta el proyecto en enero de 2003. El proyecto sale a finales de año de 2002. Y en enero de 2003 se presenta ya de manera oficial y, de hecho, los profesores que empezamos con las primeras Aulas de Enlace recibimos una formación en ese sentido. Entonces, en esa presentación, como la propia Consejería de Educación manifiesta pues lo que ellos consideran que es la forma más adecuada en ese momento para responder a la llegada y a la presencia porque ya estaban en nuestro sistema educativo de alumnos procedentes de otros sistemas educativos, sobre todo para aquellos que no hablaban español. También para aquellos que hablaran español con un desfase curricular de dos años o más. Ese era el objetivo. Y entonces es la razón principal, la de atender desde un punto de vista de contenido, trabajando lo qué es la lengua a ese tipo de alumnado a parte de trabajar otro tipo de cuestiones más nivel de socialización, integración. Pero, sobre todo eso, dar a los alumnos que proceden de otras culturas, las herramientas necesarias para luego poder incorporarse al sistema educativo y a sus grupos de referencia de una manera más adecuada. Ese es el motivo por el que surgen (Entrevista a Andrés. Equipo de dirección en el Colegio Mica. Junio 2009).

En relación con Andrés, Elena también mencionaba que el objetivo de las Aulas de Enlace era procurar el acceso a las clases de referencia, pero también el programa abría la posibilidad de que se atendiera a los jóvenes de “manera específica”.

porque cada vez vienen más inmigrantes. Sobre todo de los que no hablan el idioma y había que atenderles de alguna manera. Entonces, fue una solución para conseguir eso que se atendiera de manera específica a este alumnado y se le prepara para asistir de forma regular a las clases ordinarias (Entrevista a Elena. Profesora en el Aula de Enlace. IES Cantueña. Junio 2009).

Fidel sitúa el inicio de las Aulas de Enlace en una “avalancha” de chicos y chicas que desconocían el castellano.

Por puro agobio de encontrarse con un avalancha de alumnos que no manejaban el idioma, ya está. Entonces, se resolvió así porque de golpe y porrazo se llenó todo el instituto y todos los centros de muchos alumnos que no manejaban el idioma. Entonces, era una forma de resolver medianamente que pudieran conocer un poco el idioma [...](Entrevista a Fidel. Profesor en el IES Cantueña. Junio 2009).

Ante esta llegada de jóvenes extranjeros a los centros educativos, como al IES Cantueña, Juan explica que la “solución” en la Comunidad de Madrid fue la puesta en marcha del programa Escuelas de Bienvenida, que tiene diferentes objetivos. Entre los que se encuentra el Aula de Enlace, como “lugar físico”. Considera que dichas finalidades van más allá, a pesar que no cuentan con el “lugar físico”, como son la “formación de los maestros”¹⁵², “integración social” y la “integración curricular”.

¹⁵² En el Capítulo VI podrá verse como Juan da un lugar fundamental a la formación para docentes de cara a los cambios necesarios a acometer en la escuela.

Cada vez llegaban más chicos extranjeros al instituto. Entonces, había que darle una solución. Diferentes comunidades autónomas dieron diferentes soluciones y en la Comunidad de Madrid se inició el programa de Escuelas de Bienvenida. Ese programa de Escuelas de Bienvenida tiene como cuatro grandes objetivos: la formación de los maestros para trabajar en ese aula, el Aula de Enlace como lugar físico para poner en los institutos y en el último ciclo de algunos centros de primaria, la integración social de los chicos y escolar, era el tercer objetivo y el cuarto era la integración curricular de los chicos. O sea tenía cuatro objetivos para poder dinamizar un poco no sólo el aprendizaje de la lengua sino la aproximación lo mejor que se pudiera al currículum y a las competencias curriculares del currículum español (Entrevista a Juan. Equipo de orientación del IES Cantueña. Junio 2009).

Las explicaciones de los docentes entrevistados, de cara a la implantación de las Aulas de Enlace, están en relación con el discurso de una de las autoras del libro de *Boyano et. al* (2006) a la que entrevisté. Esta autora, como he indicado en el Capítulo I, remarcaba que los alumnos y alumnas extranjeros recién llegados eran escolarizados en los grupos de compensatoria. Una cuestión que consideraba no favorecía a dichos estudiantes, ya que “vieron que el alumnado inmigrante no corresponde al perfil del alumnado de compensatoria”. En la entrevista señaló que los jóvenes de diversas procedencias tenían un “perfil nuevo”, diferente al de “nuestros de alumnos, que no trabajan, que tienen problemas”, lo que acababa generando “situaciones distintas”. En el siguiente apartado *Paradojas de la atención a la diversidad* explicaré los significados que los docentes dan a la necesidad de una “atención específica”, o programa concreto, según el “perfil” de cada estudiante.

A pesar de reconocer que se sienten satisfechos y satisfechas con la implantación del programa, los profesores y profesoras entrevistados tienen algunas quejas sobre algunas formas de gestionarlo por parte de la Consejería de Educación, como con el “número de extranjeros que han venido”

Cumplimos con lo que ellos nos piden otra es que no estemos del todo de acuerdo con el sistema o que en algún momento nos hayamos vistos desbordados por el número de extranjeros que han venido, que no hablan el idioma y que ha sido difícil atenderlos, que a lo mejor se podría haber planteado de otras maneras que también hemos comunicado todo esto a la unidad de programas pero básicamente hacemos lo que ellos nos piden o los objetivos que ellos quieren o para lo que ellos han pensado que sirve el Aula de Enlace (Entrevista a Elena. Profesora en el Aula de Enlace del IES Cantueña. Junio 2009).

Así como con algunos aspectos de sus objetivos, que según Juan no están lo suficientemente implementados. Este profesor se refiere a la “integración curricular” de la que ha hecho mención más arriba.

Lo que está fallando, lo que considero que no se consigue es la implicación curricular porque no es fácil, esa pata la tiene coja el programa, porque el hecho de que un niño que aprenda castellano después inmediatamente a los nueve meses lo pases, por muy bien que conozca funcionalmente el castellano, no es base para conocer el currículum de historia, de geografía,

de lengua castellana. Cosas que han visto en la primaria y dependiendo de la edad pueden pasar hasta tercero, hasta cuarto o hasta segundo. Y entonces eso es muy difícil. De tal manera, yo creo que el Aula de Enlace sirve, sí sirve, pero se queda coja (Entrevista a Juan. Equipo de orientación del IES Cantueña. Junio 2009).

Andrés, del equipo de dirección del Colegio Mica, me indicaba que las Aulas de Enlace se concibieron desde una perspectiva más amplia, la del programa Escuelas de Bienvenida, que cubría diferentes expectativas, como también Juan señalaba. Sin embargo, éstas se vieron reducidas a las Aulas de Enlace. Andrés considera que las finalidades iniciales han ido derivando en objetivos cada vez menos claros.

El programa, de hecho, es más amplio porque hablamos de las Aulas de Enlace porque, por ejemplo, las Aulas de Enlace forman parte de un programa más general, que es el de Escuelas de Bienvenida. Y las Escuelas de Bienvenida, desde mi punto de vista, que es una valoración lógicamente personal queda eh, las Escuelas de Bienvenida quedan reducidas a lo que son las Aulas de Enlace, porque esas otras facetas, esos otros objetivos de las aulas de bienvenida aunque se hayan seguido ofertando a la comunidad educativa no han tenido ni la misma acogida, ni la misma difusión. Ni si quiera creo que se le ha dado la misma importancia por parte de la Consejería de Educación, porque esas Escuelas de Bienvenida dentro de las cuales un apartado es el Aula de Enlace, pues contemplaba otro tipo de aspectos: actividades extraescolares fuera del horario escolar, incluso en fines de semana, y todo eso, sobre todo, sí se produjo los dos primeros años. Yo creo que ahí sí hubo una mayor información y también, por lo tanto, un mayor aprovechamiento de esos recursos. Pero luego yo creo que ha quedado un poco más en la nebulosa del planteamiento. (Entrevista a Andrés. Equipo de dirección en el Colegio Mica. Junio 2009).

Incluso docentes como Marcelo me explicaban que en un principio el programa Escuelas de Bienvenida no se consideraba una buena "idea" por parte de determinados sectores que componen el campo escolar, como los sindicatos.

Cuando surgió la decisión política de crear las aulas de acogida o las escuelas de bienvenida, creo que se llamaba así, hubo no te digo dentro del instituto, te hablo a nivel global, e incluso a nivel sindical, se pensaba que quizá no fuera la mejor idea. En su momento, hoy no sé. (Entrevista a Marcelo. Profesor en IES Cantueña. Junio 2009).

Sin embargo, la legitimidad que los docentes dan al programa está en relación con el papel que cumple el Aula de Enlace de cara al aprendizaje del castellano. Con respecto a esto, Andrés, del Colegio Mica, me explicó que al programa se le otorgó principalmente un enfoque lingüístico.

Y es verdad que a las Aulas de Enlace se les ha dado desde un primer momento un enfoque, sobre todo, lingüístico, que es verdad sí que es fundamental, ¿no?, pero ése es el planteamiento que hicieron, sobre todo, trabajar en la lengua. Nosotros, desde el primer momento, en el Mica, hicimos una adaptación de ese planteamiento inicial (Entrevista a Andrés. Equipo directivo del Colegio Mica. Junio 2009).

En esta misma línea, Lidia señaló por qué se habían implantado y consolidado las Aulas de Enlace.

Yo creo que lo primero que se busca es el aprendizaje del castellano lo más rápido para poder insertarse en el sistema educativo español, que es la finalidad de estar aquí, escolarizado, de la escolarización en España. El aprendizaje del castellano, del español antes de entrar en su grupo correspondiente (Entrevista a Lidia. Profesora en el Aula de Enlace del IES Cantueña. Junio 2009).

Andrés pensaba que era complicado poner en marcha un programa con otras características. Como, por ejemplo, un recurso diseñado para que los estudiantes del Aula de Enlace “estuvieran más presentes” en los grupos ordinarios. Ve difícil un modelo de este tipo, ya que considera necesaria la atención individualizada a los estudiantes recién llegados, al menos, durante los primeros meses de escolarización.

Siendo consciente de las ventajas e inconvenientes de ese modelo (Aula de Enlace), porque un modelo en el que los alumnos estuvieran más presentes en el aula, con sus grupos de referencia, significaría que iría en detrimento de una atención más personalizada de cara a ese aspecto lingüístico, que también en ese primer momento es esencial. Entonces, la verdad, es que no sabría responderte ahí, el sistema tiene sus fallos, tiene sus ventajas, cada centro lo va a ir adaptando. Nosotros siempre intentamos mejorar respecto a la experiencia y la observación. (Entrevista a Andrés. Equipo de directivo del Colegio Mica. Julio 2009).

En un sentido semejante, Marcelo me comentó:

Yo creo que inmersión lingüística, no te puedes incorporar al sistema educativo sino tiene un mínimo conocimiento del idioma. Me parece que ése fue fundamentalmente el tema. Porque sí que recuerdo que cuando se propusieron había sus protestas porque eso no era integrar a los alumnos, había propuestas de que esa inmersión lingüística había que hacerla dentro del aula que les correspondiera. Me imagino que los que lo hicieron de esta manera lo hicieron para que la adquisición de las habilidades lingüísticas se hiciera lo más rápido posible. Supongo. Ése sería el motivo (Entrevista a Marcelo. Profesor en IES Cantueña. Junio 2009).

Mientras Andrés otorga un peso fundamental a las Aulas de Enlace como medio para facilitar la atención individualizada a los estudiantes, Lidia reconoce que el aprendizaje del idioma no sólo beneficia a los jóvenes migrantes recién llegados, sino también a los propios docentes, ya que no sabían cómo trabajar con chicos y chicas que desconocían el idioma.

También ha venido bien para los profesores de las materias porque se encontraban con alumnos en medio de clase que no entendían ni una palabra de español y que no podían dar ni una sola orden porque no entendían, entonces, se dedicaban a estar sentados en clase (Entrevista a Lidia. Profesora en el Aula de Enlace del IES Cantueña. Junio 2009).

Fidel, profesor del Cantueña, también considera que el objetivo principal por el que se crean las Aulas de Enlace es la adquisición de “competencias lingüísticas”. Sin embargo, ve difícil que los jóvenes que salen del programa sigan el ritmo de sus clases en los grupos de referencia y, por ello, considera que el tiempo de permanencia en el programa es insuficiente. Respecto a las dificultades del programa, no es sólo Fidel quien opina que flaquean en cuanto a la adquisición de competencias lingüísticas que permitan a los estudiantes seguir sus clases en los grupos ordinarios. También Juan, del equipo orientación de este mismo centro, tenía una visión semejante¹⁵³:

Yo creo que en el tiempo que se les deja estar a los alumnos es imposible prácticamente que los chicos sean capaces de adaptarse al ritmo que imponemos en las aulas. Les cuesta muchísimo, sobre todo depende de donde procedan pero les cuesta muchísimo enterarse. Yo tengo alumnos que salieron del Aula de Enlace y este año están empezando a entender. Ya los tuve el año pasado fuera y este año también y les cuesta mucho el manejar el idioma y si no manejan el idioma es muy complicado (Entrevista a Fidel. Profesor en IES Cantueña. Junio 2009).

Respecto al aprendizaje de la lengua, también los estudiantes que han estado en el Aula de Enlace valoran su paso por el programa, ya que les ofrece la posibilidad de incorporarse a los grupos ordinarios una vez han adquirido algunas destrezas en castellano.

Irina, en su autorretrato señalaba que el Aula de Enlace, primer espacio en el que se escolarizó, cumplió el objetivo de enseñarle castellano, lengua a través de la cual se comunicaba con el resto de sus iguales, dado que nadie hablaba moldavo, que era su lengua materna.

Hola me llamo Irina, soy de Moldavia y tengo 16 años. El 31 de mayo de 2008 llegue a España. Al principio de todo me mandaron a Aula de Enlace, donde me enseñaron el español. Me resultó muy fácil porque se parece mucho al moldavo, en la clase no había ningún rumano o moldavo para poder comunicarme con ellos así que sólo podía hablar con algunos chinos, y me hice amiga de una de ellas llamada Jing que la volví a ver en algunas ocasiones. (Autorretrato de Irina. Extracto de mi diario de campo. Junio 2011).

Samira¹⁵⁴, una estudiante que había estado en el Aula de Enlace del IES Cantueña, remarcaba que había aprendido castellano en el programa, pero otorgaba una importancia

¹⁵³ En el apartado IV.2.1. *¿Atención a la Diversidad o Inclusión Segregadora?* de este mismo capítulo pondré atención en el peso que los docentes dan al desfase curricular de los estudiantes (migrantes y autóctonos) para construir trayectorias exitosas. En el Capítulo V expondré las diferentes causas que estos mismos docentes utilizan para explicar los itinerarios de los estudiantes migrantes que, como podrá verse, hacen hincapié en las características de sus sistemas educativos de origen, entre otros aspectos (como explicaré con mayor detalle).

fundamental al modo en el que sus profesoras se lo enseñaron. Aunque reconocía que ya conocía un poco el idioma antes de entrar en el programa. Nicoleta, también señalaba el papel del Aula de Enlace y sus tutores en el aprendizaje del idioma:

Antes de incorporarme a la clase en 4º, estuve en el Aula de enlace, con una profesoras magníficas (no pretendo hacer la pelota, ¹⁵⁴es la verdad!). Sí, ellas enseñan bien, y fue muy fácil aprender el idioma, Bueno, ya sabía algo, pero no lo suficiente, ni de lejos (Autorretrato de Samira. Extracto de mi diario de campo. Junio 2011).

Ella junto a otra profesora llamada Elena me ayudaron mucho a aprender el idioma y también en mi vida personal. Cuando me sentía mal o tenía problemas siempre me apoyaban y ayudaban en todo (Autorretrato de Nicoleta. Extracto de mi diario de campo. Junio 2011).

Li, también decía que gracias a las profesoras había “aprendido castellano”. Un idioma que le gusta. Sitúa las dificultades de adquirirlo en los propios sujetos y en sus disposiciones o no para comprenderlo.

Vine a España ya hace dos años. He aprendido el castellano en AULA DE ENLACE, tengo que dar muchísimas gracias a esa clase y las profesoras, porque ellas me ayudaron muchísimo. Aula de Enlace es una clase pequeña y especial, para los chicos de otro país que no hablan el castellano, hay de China, de Marruecos, de Turquía, etc. El año que estuve en Aula de Enlace fue muy importante para mí, he aprendido muchas cosas de España, del idioma, de las comidas, las fiestas, la cultura, las costumbres, etc. Me gusta mucha el idioma, es muy interesante para mí. Muchas gente dicen el español es difícil, pero para mí no, porque me interesa de comprenderlo. (Autorretrato de Li. Extracto de mi diario de campo. Junio 2011).

Sin embargo, el hecho de que los chicos y chicas reconociesen el papel de las Aulas de Enlace en el aprendizaje del castellano, no significaba que al mismo tiempo varios expresasen sus deseos por dejar el programa, ir a sus clases de referencia y aprender cosas nuevas.

Milena me dice que quiere subir, que allí todas las chicas le hablan en castellano y que así aprende más. Además, que ya tiene amigas en clase (Observación en Aula de Enlace del Colegio Mica. Extracto de mi diario de campo. Marzo 2009).

Esto se debe, al mismo tiempo, a que la inmersión de los estudiantes en sus grupos de referencia y en la vida del centro es uno de los objetivos claves del programa.

En relación a la incorporación de los estudiantes inmigrantes recién llegados, Elena, profesora del Aula de Enlace del Cantueña, señalaba que lo que le interesaba principalmente era la “integración” de sus estudiantes. Una finalidad que considera posible alcanzar si se

¹⁵⁴ Samira es una antigua estudiante del Aula de Enlace del IES Cantueña (a la que conocí y pude entrevistar pero con la que no coincidí durante las observaciones en 2008-09). Su nombre es ficticio, para no revelar la “identidad” de las personas investigadas como ya he indicado al comienzo de la tesis.

desarrolla una atención individualizada en las Aulas de Enlace (porque las necesidades de cada uno son diferentes entre sí aunque posean niveles de castellano semejantes).

Siendo muchos es difícil organizarse, pero es como tiene que ser, a un alumno, lo que nos interesa aquí del alumno es su integración, más que el aprendizaje del idioma. Por lo tanto, hay que atenderle individualmente y no tiene las mismas necesidades. E incluso, dos alumnos que tienen el mismo nivel del idioma, tienen otras necesidades personales que hay que atender. Entonces, eso es lo que hay que plantearse desde el Aula de Enlace (Entrevista a Elena. Profesora en el Aula de Enlace del IES Cantueña. Junio 2009).

Desde su punto de vista, en el Aula de Enlace no se generan los mismos agrupamientos entre los estudiantes que en los recreos. Según Elena, en los recreos los alumnos y alumnas que se unen en función de la nacionalidad, a pesar del trabajo que llevan a cabo Lidia y ella para que dicha situación no se produzca.

Yo me siento fracasada cada vez que tengo una guardia de patio y veo que lo que lo que hemos conseguido en el Aula de Enlace, donde les ves interactuando entre ellos, sea de la nacionalidad que sea, sea del sexo que sea. Sin embargo, cuando llegan al patio naturalmente se relacionan con su nacionalidad, muchas veces. Y es muy difícil que se abran (Entrevista a Elena. Profesora en el Aula de Enlace del IES Cantueña. Junio 2009).

Además, esta profesora considera que la "integración" se alcanzará siempre que los chicos y chicas migrantes se sientan cómodos en el sistema educativo, se comuniquen con sus iguales y comprendan "nuestra cultura" .

Lo que buscas es que aprendan el idioma, lo que quieres en el fondo es que se integren, que se sientan bien en nuestro sistema educativo, hacerles comprender nuestra cultura en todos los sentidos, no sólo en aprender el idioma sino en todas esas cosas que están inmersas en la comunicación que ellos no entienden, hay que hacerles entender, comunicarse con el resto de alumnos. Creo que es mi objetivo (Entrevista a Elena. Profesora en el Aula de Enlace del IES Cantueña. Junio 2009).

Respecto a los significados que los profesores otorgan al concepto de "integración", Marcelo señala que en su instituto sus compañeras del Aula de Enlace "van más allá". Según Marcelo, el trabajo de ambas docentes tiene como consecuencia y finalidad la visibilización de los alumnos migrantes recién llegados.

Se hace mucho más que enseñarles el idioma. A mí me parece que, al menos de la referencia que yo tengo de las compañeras que están aquí, es una acogida en lo personal importante. Es decir, no es solamente venga vamos a aprender el idioma, sino vamos a ir adaptándonos a costumbres, funcionamiento del instituto, no es solamente el idioma, van mucho más allá. Por lo menos, las compañeras que tenemos aquí, es una de una preocupación muy alta por la integración de los chavales, no exclusivamente lingüística. Entonces también les dan algunos conocimientos de tipo curricular. Pero ya no sólo lo de aprender el idioma. Las profesoras han

hecho que vaya la cosa un poquito más allá. Y para mí es importante, es meritorio [...] yo creo que la gente que trabaja con ellos eso lo trabaja muchísimo, no es el desembarcarlos en una clase sin más, sino que van desembarcando poquito a poco con algunos alumnos que hacen de mentores, de tutores, que los introducen, los cuidan, los buscan [...] Las que están aquí procuran hacer visibles a los alumnos del Aula de Enlace. Es decir, estos chicos existen. Y son persistentes. En el sentido de decir, eh, eh y los del Aula de Enlace. Siempre los hacen visible. Con lo cual, eso va creando un caldo de cultivo en el que todo el mundo sabemos que existe el Aula de Enlace, sabemos que a esos chicos hay que realizar actividades previas para que se integren. Es decir, se crean las condiciones previas. Yo creo que lo han hecho muy bien estas chicas de aquí (Entrevista a Marcelo. Profesor en IES Cantueña. Junio 2009).

Por otro lado, este mismo profesor, Marcelo, consideraba que “integrar al personal” implicaba tratar con igualdad y no hacer diferencias en relación al origen.

Aquí en instituto intentamos fomentar desde la normalidad, no haciendo nada en especial, tratando a todo el mundo exactamente igual, que es como yo creo que hay que hacer. ¿Extranjeros? Aquí no hay ningún extranjero, hay mil chavales, ¿extranjeros? Pues yo no sé si son extranjeros o no son extranjeros, mil chavales, los tratas a todos igual, que creo que es la mejor forma de integrar al personal (Entrevista a Marcelo. Profesor en el IES Cantueña. Junio 2009).

En consonancia con el discurso de Marcelo, David (profesor en el Colegio Mica) daba un sentido semejante a la “integración”:

La normalización que puedan hacer su vida y tomar sus decisiones. Tener la capacidad y autonomía para hacer lo que quieren sin tener problemas de tipo de idioma. Me refiero de cara al Aula de Enlace, lo que pretendería en teoría. Mi tipo de costumbres, porque la verdad que la integración con esto sólo no lo consigues pero ayuda. La integración poder hacer una vida absolutamente normal, ¿vale? sin que se tenga en cuenta ninguna cosa ajena a que eres una persona. Sin tener en cuenta lengua, religión, ni sexo, ni nada de nada. A parte de ser una persona absolutamente normal, por el mero hecho de ser una persona. (Entrevista a David. Profesor en el Aula de Enlace. Colegio Mica. Junio 2009).

A mi modo de ver, los discursos de David y Marcelo señalaban que no se deberían establecer diferencias en el trato en función de la procedencia. Sin embargo, Marcelo establecía distinciones entre los estudiantes extranjeros dependiendo del sistema educativo de origen, como indicaré en el Capítulo V.

Los discursos de David y Marcelo, aunque estén expresando la “normalidad” entre los estudiantes (es decir, no tratarlos de una forma diferente en función de su procedencia) también puede generar la ausencia de una consideración positiva hacia sus elementos diferenciales (Dietz, 2003). A mi modo de ver, los discursos en torno a la normalización pueden correr un peligro, como es cronificar las desigualdades que, en principio, parece que se buscan erradicar. Dado que las categorizaciones son un hecho (fruto de relaciones desigualitarias que se reproducen a lo largo de los siglos y aunque vayan adoptando diferentes lógicas con las que

perdurar), su existencia y consecuencias se perpetuarán siempre y cuando no hablemos explícitamente sobre las mismas, no nos interroguemos sobre nuestro papel en la producción de órdenes sociales desiguales y planifiquemos estrategias que nos permitan luchar individual y colectivamente contra los patrones que hemos asumido (Pollock, 2004).¹⁵⁵

Respecto a los significados de “integración”, Martina (profesora en el Colegio Mica) en algunos aspectos aporta una visión diferente a las de Fidel o David. Esta profesora considera que el principal objetivo del programa es la “socialización” con los iguales, el enriquecimiento mutuo entre nuestras diferencias culturales y las de ellos (las de los migrantes) y la adquisición de “competencias”.

Lo que aquí se pretende es la socialización con los compañeros, que se vean dentro de un grupo, que no son personas ajenas, sino que se integren en nuestra cultura, que se puedan enriquecer, que nos podamos enriquecer mutuamente en definitiva, y el hecho que también tienen que tener unas ciertas capacidades que se cubran, lo que ahora se llama competencias (Entrevista a Martina. Profesora en el Colegio Mica. Junio 2009).

A mí modo de ver, Martina utiliza (en sus palabras) las nociones del modelo enriquecimiento mutuo (o “entendimiento cultural” como lo llama Gunther Dietz) para explicar las finalidades del Aula de Enlace en el Colegio Mica. Dietz (2003) puntualiza que este paradigma es un primer intento de ampliar la interculturalización, no sólo hacia los destinatarios de los programas escolares, sino también hacia las personas de la sociedad de acogida, que “podamos enriquecernos mutuamente en definitiva”. Sin embargo, visiones como las de Martina puede acabar generando prácticas asimilacionistas, ya que *lo propio* de sus culturas (las de *ellos*) debería acabar incorporándose en la *nuestra* (Dietz, 2003).

En sintonía con las palabras de Martina, respecto a la importancia de la “socialización con los compañeros”, otros profesores como David y Elena enlazan la integración con la conformación de relaciones de amistad.

¹⁵⁵ En este sentido, el trabajo de Mica Pollock (2004) se hace especialmente relevante cuando señala que, a pesar de que se haya comprobado que genéticamente no hay diferencias raciales y que la propia complejidad de las identidades y de los grupos familiares y de amistad deconstruya su naturalización, la persistencia de las categorizaciones raciales no debería llevar a su invisibilización en los centros educativos sino a enfrentarse y tomar la palabra sobre las mismas. En relación al trabajo de Pollock se encuentra la propuesta de Silvia Carrasco (2005) respecto a la inclusión y la interculturalidad como principios para evaluar la acogida del alumnado de origen extranjero. Respecto a la inclusión, señala que es preciso que las preguntas se tornen hacia la escuela. Es decir, esta última precisa ser interpelada por su papel en la producción de desigualdades. Respecto a la interculturalidad, apunta a la importancia de favorecer relaciones interculturales positivas entre las personas de diferentes orígenes, pero también al interés de analizar las formas de organización, discursos y estrategias de enseñanza que producen visiones deficitarias sobre determinados sujetos y los coloca en posiciones subordinadas, lo que conlleva potenciar el empoderamiento, reconocer realmente la diversidad cultural a nivel práctico y simbólico y replantear las diversas formas de identificación.

El Aula de Enlace ayuda a, porque en teoría quitaría la barrera del idioma, que es una de las cosas que peor llevan, según que chavales es una de las cosas que peor llevan. También el hecho de tener amigos españoles. Empezar a hacer amistades, que no estés limitado sólo a tu grupo étnico o religión (Entrevista a David. Profesor en el Aula de Enlace. Colegio Mica. Junio 2009).

Además, Elena reconoce el peso de los espacios institucionales en la generación de dichas relaciones para los jóvenes extranjeros. Considera que los “cauces” existen pero que los “resultados” no son los que esperan.

Es muy difícil presentar un amigo y que tenga un amigo. Pero hay cauces. De hecho, creemos que los alumnos tuvieron demasiados cauces el año pasado. Existen tres organismos diferentes que organizan actividades de integración de estos alumnos. Claro, después de seis horas en el Aula de Enlace, más luego los talleres de castellano por la tarde. Les unes talleres sin fronteras, talleres que se organizan aquí en el instituto. Deportes de todo tipo. Se ven desbordados y dicen ya, no quiero. Quiero quedarme en casa, que me dejen un poco. Existen los cauces, lo que pasa es que los resultados no son los que nosotros desearíamos (Entrevista a Elena. Profesora en el Aula de Enlace del IES Cantueña. Junio 2009).

El aula de referencia es otro de los espacios de la institución escolar desde el que los chicos y chicas migrantes comienzan a formar parte de la sociedad de acogida. Además, uno de los objetivos fundamentales de las Aulas de Enlace es la incorporación de los jóvenes a los grupos ordinarios. Ésta se da de dos maneras diferentes. Una de ellas se produce mientras permanecen en el Aula de Enlace, ya que entran a algunas asignaturas de su clase de referencia. La segunda ocurre cuando ha finalizado su periodo de estancia en el programa y se escolarizan a tiempo completo en la clase que les corresponde. Los docentes entrevistados veían positiva para los jóvenes la primera cuestión y pensaban que el propio programa la favorecía (por otro lado, dicho objetivo también potencia que consideren adecuado dicho programa). Fidel mencionaba este hecho (como he indicado al comienzo del epígrafe): “Yo creo que el Aula de Enlace cumple una función muy importante porque facilita un poquito que los niños puedan integrarse y está bien planteado. Y hay horas que empiezan a estar en su grupo de referencia”. Sin embargo, Lidia reconoce que el “se integren en el grupo de referencia” no es fácil.

Los objetivos que se nos marca el aprendizaje del español lo más rápido posible y la integración desde el aula, hombre sería uno de los objetivos, pero yo creo es muy difícil que la integración desde el Aula de Enlace de ese paso grande, que la integración la tiene que hacer en el aula de referencia, en el recreo. Pero yo creo que el objetivo para nosotros es que cuanto antes se queden en el grupo de referencia mayor, mejor. Y lograr que tengan un éxito mayor o menor, pero desde luego la integración en el aula de referencia para conseguir su integración en el grupo grande. Yo creo que el objetivo para nosotras, vamos el objetivo que nos marcan es cuanto antes mejor (Entrevista a Lidia. Profesora en el Aula de Enlace del IES Cantueña. Junio 2009).

Unas de las razones que arguye para explicar que tal objetivo es “difícil” son las características de las clases ordinarias en el que están inmersos los y las jóvenes.

Yo creo que todavía queda mucho ahí en la integración. Sería mejor en grupos pequeños, grupos específicos, todos los años hay grupos más pequeños o más especiales de aprendizaje. O sea que en la integración en un grupo más pequeño sería más fácil. Pero claro que nos enfrentamos a grupos totalmente desconocidos para nosotras donde se acierta o no se acierta, luego ya te das cuentas de los fallos en el haberles integrado en ese grupo, por el número de alumnos, por la características de los alumnos, incluso por el tutor o los profesores. Son muchos. Yo creo que es muy difícil lo de la integración en el grupo de referencia se hace lo que se puede. En los recreos es un punto importante pero queda, como van a salto de mata, unos días van una hora, luego van tres. Luego las excursiones (Entrevista a Lidia. Profesora en el Aula de Enlace del IES Cantueña. Junio 2009).

Los profesores señalan que dicha inmersión en grupos ya constituidos puede resultar complicada para los estudiantes de programas como las Aulas de Enlace o Diversificación, en los que el alumnado pasa un gran número de horas apartado de las clases de referencia.

en el caso de compensatoria, diversificación o en muchas horas, como puede ser el Aula de Enlace, están en un grupo aparte, en el que están en esos alumnos trabajando esos contenidos específicos. Su integración se produce en horas puntuales, cuando entran en los grupos de referencia. Tal vez los que pasen menos horas con su grupo de referencia ahora sean los de Diversificación y los del Aula de Enlace. Los de Compensatoria pasan muchas con su grupo de referencia. Entonces cuando entran a su grupo de referencia, entran a su grupo desde otro espacio, desde otra realidad, y de eso el propio alumno es consciente y el propio grupo también lo son. Si ya en un grupo que pasas las 30 horas hay subgrupos, hay relaciones más positivas, más negativas, pues esto también influye en todo eso. Y, por eso, te digo que tiene esta doble perspectiva. Aunque yo creo que, a pesar de ese rasgo, sí se produce la integración, ¿no?. Porque cada vez los alumnos están más habituados a entrar y salir del aula (Entrevista a Andrés. Equipo directivo del Colegio Mica. Julio 2009).

A pesar de reconocer la dificultad de incorporarse en los grupos de referencia cuando los jóvenes pasan la mayor parte del horario escolar en el Aula de Enlace, Diversificación o Compensatoria, Andrés y otros profesores como Marcelo dicen que la integración se produce y los chicos y chicas no son “rechazados” por sus iguales.

Algunos alumnos, los que vienen del Aula de Enlace, se sienten, aunque no lo estén, en inferioridad de condiciones, porque la lengua no les permite comunicarse en igualdad de condiciones, su propia personalidad, los rasgos que hay ahí, el ser el individuo que llega a un grupo ya más o menos formado y todos eso influye. Yo creo que a pesar de esas características no estamos en mal camino, aunque haya cosas en las que seguir insistiendo y no hay que descuidar (Entrevista a Andrés. Equipo directivo del Colegio Mica. Julio 2009).

Se procura que se integren en el grupo y no terminan siendo rechazados. En general, eh, no terminan siendo rechazados, lo que pasa es que también es muy difícil, llegas de fuera y

meterte en grupos que quizá llevan ya, pues desde que empezaron en Educación Infantil, que ya hay algunos que llevan desde los tres añitos juntos, es difícil entrar en un grupillo de esos. (Entrevista a Marcelo. Profesor en el IES Cantueña. Junio 2009).

Andrés señala que quizá algunos estudiantes de las Aulas de Enlace “se sienten en inferioridad de condiciones” en sus grupos de referencia. En las entrevistas y conversaciones con los chicos y chicas que habían estado escolarizados en las Aulas de Enlace me explicaron cómo vivían o habían vivido (cuando les pregunté dos años más tarde) el proceso de entrada a las aulas de referencia mientras estaban en Enlace o nada más abandonar el programa. En este sentido, la mayor parte resaltó que había sido complicado, especialmente en las relaciones con algunos compañeros.

Durante mi trabajo de campo los jóvenes mencionaron algunas situaciones en las que no se sentían a gusto con sus compañeros y compañeras del aula de referencia e indicaron que las causas eran comentarios respecto a su grupo étnico-nacional de origen¹⁵⁶.

Tomasz dice que los compañeros son simpáticos pero sólo algunos, hay muchas personas con las que están regular y con otras con las que están mal. Hablan de un tal Eduardo, que es español y que no les trata bien. Jing dice que le dice “eh, tú, china” y que eso a ella le molesta, me dice que ella es Jing, no es china y ya está.. Dice Jing que ella cree que a los españoles no les gustan los persona de China, que ella cree que no les tratan muy bien. Tomasz dice que está molesto porque muchas veces le llaman “rumano”, pero que él no es rumano, es polaco (Observación en Aula de Enlace del IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Junio 2009).

Irina me explicó que el primer año en el grupo de referencia no le gustó porque no entendía bien y se sentaba en última fila. En cambio, en el segundo curso se sentía mejor

¹⁵⁶ El que los chicos y chicas narren estas experiencias no los exime de que elaboren discursos de desprecio hacia compañeros y compañeras de otros grupos étnicos-nacionales y colores de piel. Como son los casos de Li y Wong, quienes me dijeron que no les gustaban las personas procedentes de Marruecos, o el de Nicoleta, que señalaba que le sucedía lo mismo pero con personas negras, hasta que entró en el instituto y conoció a algunos compañeros. Nicoleta pensaba que tal rechazo surgía como influencia de su padrastro, que emitía juicios negativos y estereotipados sobre los negros. También me llamó la atención que Wei argumentara que su rechazo se debía a sus propias experiencias, ya que su color de piel oscuro había sido usado por algunas personas como objeto de repulsión. En este sentido, considero fundamental seguir trabajando sobre las formas de jerarquización que ejercen sobre otros –que se encuentran en situaciones estructurales semejantes- y sobre sí mismos aquellos que viven situaciones de desigualdad. A mi modo de ver, la investigación sobre estas cuestiones hace indiscutible atender al trabajo de Philippe Bourgois (2010) cuando argumenta que

las personas vulnerables arremeten unas contra otras e interiorizan la marginación estructural (Bourgois, 2010 :285).

... (Refiriéndose a sus sujetos de estudio) los traficantes, los adictos y los delincuentes callejeros interiorizan la furia y la desesperación que albergan, dirigiendo la brutalidad contra sí mismos y contra la comunidad que los acoge en vez de acometer contra sus opresores estructurales (Bourgois, 2010 :341).

porque comprendía la lengua y conocía a más gente. Durante mi observación en el curso de 3º anoté los lugares en los que Irina, Wong, Gao, Tomasz y Jing estaban sentados.

En la última fila están sentados Wong, Gao y Tomasz juntos. En la primera veo a Irina y Jing. Wong habla de vez en cuando con otro niño que hay a su lado. Están callados en clase cuando la mayoría lo hace. Jing no ha hablado con ninguna compañera. E Irina está lejos de ella aunque estén en la misma fila (Observación en el IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Mayo 2009).

En este día, Irina no estaba sentada en última fila pero no sé fue cómo durante el resto del curso. Pero sí recogí algunas de sus quejas.

Irina sale enfadada, da toda la vuelta al campo y se aproxima a mí. Me dice que está enfadada, porque si sólo van a jugar tres chicas y que no van dejar jugar a las demás, pues que ella no quiere seguir jugando. Me dice que está enfadada con todas, no sólo con esas tres, salvo con Jing. Le planteo "¿cómo arreglamos esto?" ella dice que no lo sabe. Me explica que le da vergüenza decirles algo y que muchas veces si no dice nada es porque cree que no la van a entender, que le resulta complicado expresarse porque no maneja el castellano (Observación en IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Mayo 2009).

Andrezj también señalaba que el paso a referencia no era sencillo. La causa principal de tal dificultad, desde su punto de vista, era ser nuevo en el centro educativo, ya que los otros chicos y chicas ya tenían sus grupos de amigos.

La mayor parte de los chicos y chicas me expresaron sus inquietudes por establecer relaciones con otros jóvenes. Sin embargo, veían que su desconocimiento del castellano les dificultaba poder hacerlo. Resaltaban que su falta de habilidades en castellano era utilizada por algunos compañeros como un modo de burlarse de los jóvenes, según me explicó Wong y otras estudiantes, como explicaré con más detenimiento en el apartado V.I.2.

Jing señala que le va peor que a su hermana, porque a Fen le resulta más sencillo. Shuan me dice que no le gusta la otra clase porque no comprende qué pasa y qué le dicen (Observación en Aula de Enlace del IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Abril de 2009).

Jing me dice que a veces en esta clase está sola, que los chicos del Aula de Enlace no le hacen caso y que las chicas del grupo tampoco, que hoy estoy yo y se siente mejor (Observación en IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Mayo 2009).

Lo que les llevaba a plantearse preferir entrar al grupo de referencia con otros compañeros y compañeras del Aula de Enlace para no sentirse solos.

Quiao me explica que estar en las otras clases es difícil, que con los profesores más o menos bien, pero que con los compañeros no es tan fácil, que sí son simpáticos pero que con ninguno es su amigo. Dice que cuando Fen no va a clase ella está sola, porque Andrezj va

con otro compañero (Observación en el Aula de Enlace del IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Mayo 2009).

En este punto del texto querría incluir extractos del autorretrato de Arlinda¹⁵⁷. A mí modo de ver, su relato explicita cómo los cambios de residencia y trabajo de la madre han ido conllevando la ruptura, la creación y prolongación en la distancia de sus relaciones con otras personas.

Llevo casi cuatro años en Parla (España)

Con 12 años dejé una vida a la mitad y empecé a construir otra... con nuevas personas, nuevas amistades, nuevos amigos, nuevos sueños, nuevos retos...Lo que deje atrás siempre quedará en el recuerdo, en la memoria, en el corazón.

Por una parte fue fácil adaptarme a todo esto, porque tenía a mi lado a las dos personas más importantes para mí (mi madre & me [aquí debería ser mi hermana] hermana; que parece que no pero las quiero), pero en cambio dejé otras cosas atrás que no fueron fácil aceptarlas y que de una cierta forma aun lo las he aceptado...Pero eso no significa que ya no existan esas cosas, sino que ya no están "cerca de mí". Aquí rápidamente conocí a un montón de gente que nunca pensé que llegarían a ser tan importantes para mí.

Sería imposible poder describir cada persona que llegué a conocer en todo este tiempo, igual que sería imposible olvidar a los que posiblemente ya no estarán conmigo en el futuro...

Aunque es una pena...porque a mi edad (12 años) de una manera empiezas a hacer tus cosas, a construir tus amistades, tus planes, tus proyectos, tus retos, tus sueños. Y que de repente eso que empezaste a construir se rompe...Ya no verás mas las personas que siempre estaban contigo, ni posiblemente ya no sabrás mas de ella, ni tendrás noticias...Eso fue mi caso...Para mí eso significa que lo que tenía no era verdadero...Porque ell@s dicen que no, pero poco a poco nos estamos distanciando unos de los otros...porque hay distancia, y no tenemos mas las "mismas" vidas. Ell@s siguen juntos desde el primer día...Pero yo no.

Sí, de vez en cuando hablamos pero yo creo que no es suficiente...No sé, es muy raro...Creo que ya no se puede hacer nada más...Pero quiero que sepan que siempre les tendré conmigo, en mi corazón.

Y bueno, los que encontré aquí no se quedan en un nivel bajo, no, poco a poco están siendo importante, mas o tanto como los de Portugal. Pero ell@s no tienen los que tienen los de Portugal..son diferentes. Ahí sé que tengo alguien o alguna que otra Amistad Verdadera...o por lo menos una que dure muuuucho tiempo...Aunque no es de extrañar, tengo 3 amigas muy especiales que son grandes amigas desde hace casi 11 años y con distancia incluida! Jaja..

Aunque de vez en cuando me pongo triste, porque hace más de 300 días que no veo a una Amiga muuuuy especial, y eso me preocupa. Y también la echo de menos...Y también a otra persona especial...

Además fueron 3 años que ya no estamos juntas como antes, ya no compartimos el mismo instituto, ni las mismas actividades como antes...Así que, los de aquí seguramente que habrá por ahí que también lleguen a ser verdaderos...

En todos estos años he cogido un montón de cariño, a TODOS que he conocido! Y les quiero MUCHO!

¹⁵⁷ Arlinda es una antigua estudiante del Aula de Enlace del IES Cantueña (a la que conocí y pude entrevistar pero con la que no coincidí durante las observaciones en 2008-09). Su nombre es ficticio, para no revelar la "identidad" de las personas investigadas como ya he indicado al comienzo de la tesis.

Pero aun (y seguramente durante mucho tiempo) sigo pensando en los de allí, los que quiero (y siempre querré), aunque posiblemente ell@s a mi no.

Así que el tiempo dirá si valió la pena pasa por todo esto. Supongo que sí. Porque si no fuese por esto no habría madurado más, ni habría crecido ni tampoco aprendido.

Bueno no sé que más decirlos..solo que gracias por leerlo, y que espero que os halla gustado ☺

PD: Quería dar las GRACIAS a todas las personas que conozco y que por una parte son importantes para mi, ya el hecho de haber encontrado a cada uno de ellos ya es muy importante. Sería imposible describir a cada uno, porque aparte no tengo palabras para hacerlo, solo hechos. OS QUEIRO.

Espero que cada uno de ellos estén conmigo en el futuro... (si es posible)

GRACIAS. :D

SOIS ÚNICOS.

SOIS MI HISTORIA, MI CUENTO, MI

VIDA.

Hasta pronto ☺

(Autorretrato de Samira. Extracto de mi diario de campo. Junio 2011).

Cuando le pedí a Arlinda que colaborase con las profesoras del Aula de Enlace y conmigo en la elaboración del autorretrato no le planteé que escribiese sobre sus amistades y cambios vividos, sino que escribiese sobre sí misma, su llegada a Parla, el Aula de Enlace y que lo hiciera como desease. De hecho, no es la única, ya que en la mayor parte de los autorretratos y entrevistas los chicos y chicas pusieron un acento especial en las relaciones tejidas con los iguales para explicar sus experiencias de inmersión en las escuelas.

La escolarización en los centros educativos, en ocasiones, se ve y es complicada para los jóvenes, a pesar de algunos docentes indiquen que los estudiantes de las Aulas de Enlace no son "rechazados" por sus compañeros. Por ello, el Aula de Enlace se presenta como una respuesta a tales dificultades. En la entrevista que realicé a una de las autoras del libro "Aulas de Enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación" (Boyano *et. al.*, 2006) indicó que el programa había sido concebido como un espacio de "acogida" a los estudiantes inmigrantes recién llegados, porque compensatoria, primer lugar en el que eran escolarizados, no era el lugar adecuado para estos jóvenes dadas sus particularidades. Relacionaba la "acogida" con el desarraigo que considera que viven los jóvenes inmigrantes recién llegados. Una situación que algunos profesores entrevistados también pensaban que sus estudiantes experimentaban.

Esta niña que ha llegado ha estado tres mañanas en clase. Asustada, con dolor de estómago, no quería venir. Porque eso, la sacas de su casa, la traes a otro país a un sistema que no entiende nada y bueno menos mal que los compañeros la han acogido muy bien y le.... Vamos a fotocopiarle para Tania esto. Buf, yo se lo dije, mire yo pasé un verano cuando me vine aquí llorando, en el balcón asustado y yo estaba en mi país. Entonces, tú puedes llorar un poquito y luego te enrollas a trabajar pero estaba... (Entrevista a Fidel. Profesor en IES Cantueña. Junio 2009).

pues me está gustando, te voy a decir por qué. Porque son chicos que creo que llevan por detrás de sí una historia familiar muy arraigada a un sitio, tienen ese desarraigo y se tienen que buscar anclas aquí (Entrevista a Martina. Profesora en el Colegio Mica. Junio 2009).

En los dos centros educativos estudiados los docentes y alumnos explican qué entienden por "acogida" a través de sus propias experiencias. Andrés, del equipo directivo del Colegio Mica, la identifica con el "clima de confianza" que generan en el centro educativo y con que el estudiante "se sienta a gusto". Dos cuestiones que, a su modo de ver, son consecuencia del tipo relaciones tejidas entre docentes y alumnos y entre estos últimos.

Estos programas tienen una doble cara y sí creo que la integración se produce en este centro, por lo que te comentaba antes y que no me voy a repetir, por la forma de trabajar en el colegio, por cómo atendemos a los alumnos, por la relación alumnos-alumnos, alumnos-profesores, favorece mucho que haya integración, que el alumno se sienta a gusto, pues vaya un clima más de confianza (Entrevista a Andrés. Equipo directivo del Colegio Mica. Julio 2009).

En relación a esta imagen está la de Fidel cuando ve el Aula de Enlace como un mecanismo que permite a los chicos y chicas recién llegados no incorporarse directamente al instituto, un espacio "loco", marcado por el "ritmo" y el "estrés".

El aula es una forma de que les cueste menos llegar a un sitio tan loco para ellos, tan distinto y cumple su función pero la integración es complicada [...] El Aula de Enlace les ayuda a comunicarse un poquito pero comprender es otra guerra, es otro nivel. Y no entienden bien, no entienden. El Aula de Enlace ayuda a que puedan comunicarse con los compañeros pero a seguir las clases, al ritmo que planteamos y con el tipo de actividades que planteamos, es muy complicado. Y, por eso, creo que tienen muchos problemas, por problemas de comprensión, porque en estas dos niñas... (Entrevista a Fidel. Profesor en IES Cantueña. Junio 2009).

"Acogida" implica para profesoras como Elena, dar "cobijo", dado que los docentes del programa son el punto de referencia de los chicos y chicas. Para ella, dar "cobijo" es el aspecto fundamental de su trabajo y a través del mismo se tiene que organizar la tarea de aprendizaje del idioma en el Aula de Enlace.

donde van a buscar ayuda, cobijo, va a ser a las profesoras del Aula de Enlace. Entonces, eso es lo que hay que plantearse desde el Aula de Enlace. Ese el objetivo primordial, que para eso

hay que organizar la clase, desorganizarla, pues bueno, los chicos aprenden y acaban aprendiendo el idioma (Entrevista a Elena. Profesora en el IES Cantueña. Junio 2009).

En este sentido, Juan, del equipo de orientación en el Cantueña, incidía también en el hecho que las tutoras del grupo son un punto de referencia para los jóvenes del Aula de Enlace.

Yo subo, depende hay veces que sale mejor y otras peor. Técnicamente lo que tenemos escrito es que tenemos que subir a la clase. Yo subo a las clases, intento hacerme amigo de ellos, los saludo, los veo por ahí, que si son del Barcelona, del Madrid, que si necesitan algo, que si no. Intento. Pero una dinámica forma que esté determinada no hay, ¿entiendes? Porque al tener de referencia a Elena y Lidia es bueno para ellos, es bueno (Entrevista a Juan. Equipo de orientación en el IES Cantueña. Junio 2009).

Al hilo de esta concepción, que ve al Aula de Enlace como punto de referencia, Martina piensa que los profesores ejercen un papel de “padres” y “madres” para que los jóvenes se sientan “acogidos”.

Somos tan padres y tan madres, los profesores del Aula de Enlace, que se encuentran muy acogidos en ese aula. Entonces, miran con cierto recelo lo que sea salir de ese mundillo. Y hay una actitud incluso defensiva (Entrevista a Martina. Profesora en el Colegio Mica. Junio 2009).

David, profesor en el Aula de Enlace durante el curso 2008-09, tenía la misma percepción (“somos tan padres y madres”), pero destacaba que dicha realidad podían ser “contraproducente” cuando los estudiantes entran en el grupo de referencia.

En algunas ocasiones les ves tan perdidos que te despiertan una ternura que es incluso contraproducente, porque se sienten muy protegidos y luego no quieren salir del Aula de Enlace. Yo creo que viene porque como aunque se intente no es un aula normal. Normal me refiero no es una clase de matemáticas, es un aula de otro tipo. Es un aula que conlleva una relación mucho más cercana. Son muy pocos alumnos y además el trabajo individual con cada uno es muy importante. (Entrevista a David. Profesor en el Aula de Enlace. Colegio Mica. Junio 2009).

En un mismo sentido, Margarita del Olmo (2007) señala que la tutora del Aula de Enlace en la que realizó su trabajo de campo percibía que su función docente en el programa construía un lazo “maternal” con el alumnado¹⁵⁸.

La profesora me señala constantemente el contacto que la mayoría de los chicos que han sido dados de alta mantienen con el Aula de Enlace, sobre todo si permanecen en el colegio, pero también la visitan si se han marchado a otro centro. Ella utiliza la expresión <<no rompen el cordón umbilical>> para referirse a estas relaciones... (Del Olmo, 2007:200).

¹⁵⁸ Una cuestión que Elena, docente del Cantueña, también indicó en algunas ocasiones (con cierta queja hacia sus compañeros) durante nuestras conversaciones informales.

David y Lidia señalaban que el desarrollo de su labor docente en el Aula de Enlace implicaba no sólo que se dediquen a enseñar castellano sino que detrás hay un trabajo “más humano”. El significado del trabajo “más humano” implica empatía (“que te identifiques con ellos”, “sentirte cómo se sienten ellos”), ofrecer afecto y serenidad¹⁵⁹, según los docentes.

Te piden una determinada actitud. Eso sí que lo sondearon bastante. Tener una actitud abierta, tolerante, que te preocupes por los chavales, porque la verdad es que cuando están en el Aula de Enlace eres como su padre y su madre. Siempre con ellos, cosa que yo no sé si hago pero consideraron que sí. Eso ya al margen. Yo creo que también una cosa deseable que no sé si te la piden, es que tengas capacidad de maniobra, que tengas que improvisar. Pero también específico, como hay de profesor de sociales o profesor de matemáticas, no hay profesor de Aula de Enlace. Sobre todo, tener una actitud positiva con los chavales. Una actitud de que trabajes con ellos, que seas firme o menos firme, pero que te, es que no sé es que te implicas mucho más que dando una clase normal (Entrevista a David. Profesor en el Aula de Enlace. Colegio Mica. Junio 2009).

...creo que tiene que ser una persona afectiva, no fría, que tengan un nivel más, que no sea fría desde luego. Creo que tienes que tener cierto, darte al grupo, sentirte cómo se sienten ellos. En general, creo que es una cosa, un trabajo que a lo mejor va un poco en el carácter, porque no es un trabajo en el que te dediques a enseñar, sino que hay muchísimo más humano detrás. Entonces, pues, no sé si el carácter de cada persona te dejaría o te llevaría a hacer ese tipo de trabajo, porque no es un trabajo sólo, aunque el principal el trabajo sea aprender español, pero sí el afecto, la ayuda, el cariño para estar ahí para desde rellenar un impreso, que no tienen ni idea, paciencia toda. Debe tener mucha paciencia con ellos... (Entrevista a Lidia. Profesora de Aula de Enlace en IES Cantueña. Junio 2009).

En las entrevistas realizadas al alumnado los chicos y chicas del IES Cantueña no sólo reconocían la labor de las profesoras del Aula de Enlace en cuanto al aprendizaje del idioma, sino a la ayuda que éstas le prestaron en otras cuestiones referentes a su vida.

En su día a día las Aulas de Enlace del Colegio Mica e IES Cantueña no sólo participaban de los discursos y (otras) prácticas analizadas en los párrafos precedentes (es decir, como espacios de acogida, de aprendizaje de la lengua y fomento de la “integración”), sino que eran habitadas por personas que hacían de ellas espacios llenos de vida a través de las relaciones que mantenían entre sí. En el Capítulo VI explicaré con mayor profundidad el significado de las relaciones tejidas entre los docentes de las Aulas de Enlace y sus estudiantes en el contexto de una escuela en crisis. En el siguiente epígrafe las generadas entre los propios estudiantes.

¹⁵⁹ En el Capítulo VI explicaré con mayor profundidad los significados de las relaciones tejidas entre los docentes de las Aulas de Enlace y los estudiantes y del programa como un espacio de “acogida” en el contexto de una escuela en crisis.

IV.2.3. Relaciones entre iguales

En cuanto a las relaciones que los jóvenes de las Aulas de Enlace mantiene entre sí, en primer lugar, detallaré el rechazo que una estudiante del Aula de Enlace del Colegio Mica fue viviendo con sus compañeros del programa, como es el caso de María, una niña de nacionalidad china que estuvo en el Aula de Enlace durante el curso 2008-09. Proseguiré detallando las formas de ayuda que los estudiantes construyeron entre sí respecto a cuestiones académicas y no. Terminaré mencionando la importancia que los chicos y chicas daban a las amistades y a las relaciones amoroso-sexuales.

Respecto a estos aspectos, considero preciso destacar que algunas de estas temáticas ya han sido tratadas en otras publicaciones (Cucalón, 2012; Cucalón y Del Olmo, 2011). Ésta es una línea a seguir trabajando. Los límites en la presente investigación son consecuencia de que no fue un objetivo prioritario a su comienzo y de las propias características de un estudio individualizado, marcado por los problemas de acceso y con un tiempo máximo de desarrollo¹⁶⁰. Sin embargo, considero que no mostrar al Aula de Enlace como un espacio de relaciones entre los estudiantes que las habitan dejaría su análisis, no sólo incompleto sino erróneo, ya que la cotidianidad de las dos clases estudiadas estaba definida por dichos lazos.

En cuanto a María, la estudiante que mencionaba al comienzo, en un primer momento querría destacar que permanecía la mayor parte del horario escolar en el Aula de Enlace, ya que su entrada en las aulas de referencia sólo se producía en algunas materias. Además, solía faltar a las últimas, porque se ausentaba del colegio o porque se quedaba en el Aula de Enlace si su tutor se despistaba.

Por otro lado, el profesor-tutor del Aula de Enlace, David, se mostraba angustiado ante el caso de María. Tendía a pedir mi opinión sobre la paulatina pérdida de interés de su alumna en las labores y participación en la clase e indicarme sus propias explicaciones ante dicha situación. Sus interpretaciones giraban en torno al bloqueo “natural” en el aprendizaje de un segundo idioma (según David, lo viven las personas al cabo de unos meses de estancia en un nuevo país), el trabajo en el seno de las tiendas familiares y las relaciones mantenidas con sus compañeros y compañeras de la escuela.

María fue poco a poco experimentando un proceso de pérdida de aceptación por parte de sus compañeros y profesores, recibía críticas por sus escasos conocimientos de castellano y su

¹⁶⁰ En el capítulo V también hago mención a mis intereses futuros de investigación para profundizar en el estudio de las relaciones tejidas por los y las jóvenes en los espacios escolares y fuera de los mismos, así como a atender a diferentes razones que pueden llevar al acercamiento o la distanciamiento entre los chicos y chicas, pero atendiendo especialmente a las relaciones labradas entre estas últimas.

lento avance en el aprendizaje, su falta de atención a las clases y su “adolescencia total” (como decían sus docentes). Dentro del grupo esta niña solía tener discusiones con casi todos sus compañeros, le hacían bromas sobre su manejo de la lengua y sus despistes en clase.

...Arturo (profesor)¹⁶¹ dice que tiene que dar unas matemáticas mínimas, aunque otros niños piden más nivel, él no puede darlo porque hay otros que no lo siguen. Me dice que María no trabaja, que se supone que ha estado escolarizada pero, que eso dicen, y que sí realmente estaba en la escuela, no hacía nada... María ha llorado en clase de Arturo. Ella me ha dicho que llora porque ha hecho muy mal las matemáticas... (Observación Aula de Enlace de Colegio Mica. Extracto de mi diario de Campo. Marzo de 2010).

Cuando Yi Min entró en el Aula de Enlace en el mes de marzo, María comenzó a sentarse sólo con ella, hablaban en el aula y salían al recreo juntas, donde también se unía Shuan. En las actividades grupales de la clase de acogida estas tres niñas, Yi Min, María y Shuan, participaban de forma muy esporádica, solían quedarse apartadas y se introducían en las dinámicas docentes sólo cuando alguno de sus profesores se dirigía directamente a ellas, para que contestaran a alguna pregunta.

En la junta de evaluación final todos los profesores del Aula de Enlace resaltaron la pérdida de interés de María respecto a su aprendizaje a lo largo del curso e incluso la merma en su desenvolvimiento en castellano. Algunas de sus explicaciones fueron: su tendencia a centrarse principalmente en el ligue con los chicos, la falta de atención de sus padres, el trabajo en los negocios familiares y la escasa formación desde su país de origen. También se barajaron, por parte de David (profesor-tutor), las conflictivas relaciones con algunos de sus compañeros.

María no siguió en el Colegio Mica durante el siguiente curso. Se marchó a un instituto más cercano a su residencia habitual. En algunas ocasiones, cuando coincidí con David en los pasillos durante el curso siguiente (2009-10), me comentó que no sabía nada de ella, que no había tenido noticias suyas ni medio para dar con ella. Yi Min y Shuan dicen no saber nada de su compañera desde que el curso terminó.

Las relaciones mantenidas con los diferentes agentes escolares, tanto compañeros como profesores, condicionan el desarrollo académico de los estudiantes. Relaciones establecidas y configuradas bajo las expectativas académicas. Aproximarse o no a dichas expectativas y al modo de hacerlo es objeto de legitimación y deslegitimación hacia los sujetos involucrados. A mi modo de ver, en casos como el de María, el rechazo era consecuencia de la exclusión académica, que favorece la jerarquía intelectual.

Para terminar con el caso de María sólo querría resaltar que sus relaciones con los compañeros no siempre fueron iguales, sino fueron empeorando con el paso del tiempo.

¹⁶¹ Arturo trabajaba en el Aula de Enlace del Colegio Mica unas cinco horas a la semana. Se encargaba del área de las matemáticas dentro de este grupo.

... Abahai dice que María es tonta, pero Martina (profesora) contesta que eso no se puede decir una compañera, entonces Abahai dice ¡perdón, pero no es tonta, es simpática! Días anteriores María me dijo decía que Abahai y Tong no se metían con ella, que tenía miedo de Ah Lek y Feng, pero hoy es ella quien ha chillado muy a Ah Lek... (Observación Aula de Enlace de Colegio Mica. Extracto de mi diario de Campo. Mayo de 2010).

Respecto al papel de las jerarquías que los propios jóvenes establecen en función de sus conocimientos académicos (y que la propia escuela impone y los agentes incorporan), el caso de María no es el único que merece ser resaltado, sino también el de los estudiantes que asimilaban dichas jerarquías y menospreciaban a los compañeros que obtienen peores calificaciones.

Ion dice que han estado más de media hora para hacer ese ejercicio de matemáticas tan fácil. Milena cuando ha terminado también se acerca a Ton y Yi Min para explicarles pero les habla muy alto, como chillando para explicar cambiar (Observación en el Aula de Enlace del Colegio Mica. Extracto de mi diario de campo. Marzo de 2009).

Durante la clase, Ion ha rectificado a uno de sus compañeros, a Abahai, porque ha dicho que "hay un bolsa", en vez de "una bolsa", respecto a una actividad que David les ha propuesto en el que tenía que decir que cosas eran representadas en unos dibujos que el profesor realizaba en la pizarra. Ion ha dicho que es un ejercicio muy fácil. Milena ha reñido a Yanela y le dice, pero ¿por qué no copias? Milena empieza a decir en alto las notas ha sacado en el aula de referencia y le pregunta a Ion por las suyas y por la cara de enfado que tiene. Pero Ion no responde a nada de lo que Milena le pregunta. (Observación en el Aula de Enlace del Colegio Mica. Extracto de mi diario de campo. Marzo de 2009).

Durante mi trabajo de campo, estudiantes como Andrej resaltaron la importancia que tenían para ellos el establecimiento de relaciones de amistad en Parla. Lo que le ayudaría a mantener un estilo de vida semejante al de Polonia.

... Andrzej señala que le gustaría salir más a la calle, quedar con sus amigos, que en Polonia pasaba todo el día fuera, pero que aquí sale muy poco a la calle. Nos cuenta que le gustaría trabajar porque así él tiene su propio dinero y para pasar todo el tiempo fuera de casa, que saldría por la mañana y se quedaría hasta la tarde. Dice que él no tiene nada que hacer en casa, que se aburre mucho, porque pasa mucho tiempo en casa sin tener nada que hacer. (Le pregunté que por qué no salía) Me contestó que tiene un problema con el idioma, que la gente no le entiende, que no puede hablar bien. (Entrevista – dinámica en el Aula de Enlace del IES Cantueña. Extracto de mi diario de Campo. Junio de 2009).

Además, durante el trabajo de campo pude observar que los chicos y chicas tejieron relaciones en las que se ayudaban entre sí en actividades del aula,

Elena entra y me pide que ayude a las chicas nuevas lo cierto es que no recuerdo muy bien ni como lo hice pero las estuve ayudando con una muestra que ella me había dado previamente y mientras yo escribía las chicas copiaban todo lo que yo iba copiando. Intentaba explicarme

de diversas formas, con el diccionario, en inglés y con ayuda de Quiao. Le doy las gracias por todo lo que me ha ayudado, ella me dice que no tengo que agradecer nada porque yo también le ayudo a ella (Observación en el Aula de Enlace del IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Mayo 2009).

Aunque también en un sentido de apoyo más amplio, que atravesaba cualquier vinculación de carácter étnico-nacional.

Dejo a Jing e Irina juntas. Veo que Jing abraza a Irina un poco y empiezan a hablar. De hecho, cuando nos despedimos de Irina, le pregunto cómo está y me dice que está bien, que ha hablado con Jing y que se siente más tranquila (Observación en IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Mayo de 2009).

Antiguos alumnos también se prestaron a ayudar a los nuevos en su aprendizaje del idioma. Nicoleta (una alumna del Aula de Enlace que asistió al programa durante el curso 2010-11 y a la que pude entrevistar) resalta este hecho en Nadia (otra ex alumna a la que también entrevisté).

En la clase me llevaba bien con todos. Había uno de mi país llamado Marcel que llegó un poquito antes. Luego empecé a ir a unos Talleres de castellano y a unas clases por la tarde que me daba una chica bulgara llamada Nadia, una chica muy simpática. Después de un mes nos hicimos muy buenas amigas, yo ya sabía más o menos español así que ya no iba a las clases, solo iba a los talleres, pero últimamente no me dejaban mis padres ir (Autorretrato de Nicoleta. Extracto de mi diario de campo. Junio de 2011).

Para finalizar, querría resaltar que las relaciones amoroso-sexuales¹⁶² también tienen una fuerte importancia entre los chicos y chicas.

Cuando llego a la puerta del aula, los chicos están solos sin ningún profesor. Sólo está Tong y Yanela. Después van llegando el resto, como Yi Min y Lieh. Sólo hablo con Yanela. Me dice ¿Has venido! Le contesto sí, he venido. Le pregunto cómo está y me contesta que bien y que mal, me dice que mal porque es su primer día en el aula de referencia, en la hora de música y que está un poco nerviosa, que sólo conoce a Patricia e Irish, le digo que no se preocupe que ya irá conociendo a otras personas conforme pase el tiempo. Irish aparece, es la niña con la que va muchas veces Patricia. Ella también sabe que Yanela tiene que pasar a su clase, porque lo hablan. Un chico cuando ve a Irish la besa y después otro también. Yanela dice que ese chico tiene mucho morro, que si a ella se lo hace le da un tortazo. Le pregunto por qué si sólo le ha dado un beso, ella me contesta que se lo ha dado en la cara cerca de la boca (Observación en el Aula de Enlace del Colegio Mica. Extracto de mi diario de campo. Mayo de 2009).

Martina se acerca a María y le dice ¿Qué rica eres!. Todos se ríen. Después Yanela dice que cuando un chico te dice ¿Estás rica! es que le gustas (Observación en el Aula de Enlace del Colegio Mica. Extracto de mi diario de campo. Abril de 2009).

¹⁶² Los profesores suelen identificar la adolescencia con el ligue (o “*tener el pavo*”), que en el caso de algunos profesores se consideraba como un hecho antagónico al proceso de escolarización.

Mi interés, y mis expectativas de cara a una investigación futura, de cara a las interacciones que los jóvenes tejen en las escuelas está en relación con el trabajo de Carrasco *et. al.* (2009), que señala la importancia de la escuela como espacio de socialización y la influencia de las relaciones positivas en el éxito académico:

La escuela, al basar su integración únicamente en su buen nivel escolar al llegar a España y en su aparente seguridad académica, no tuvo en cuenta la importancia de la amistad adolescente para la plena adaptación (Carrasco *et. al.*, 2009:392).

es necesario identificar en el análisis de los datos tanto el impacto del "capital social" latente sobre los resultados educativos como el impacto de las políticas y prácticas educativas sobre el capital social, es decir, sobre las posibilidades de su creación según las condiciones de interacción entre iguales (Carrasco *et. al.*, 2009:395).

IV.2.4. Estrategias de enseñanza

Los expertos en enseñanza de una segunda lengua en la escuela indican que las medidas educativas como las Aulas de Enlace, que conllevan sacar a los estudiantes que desconocen el castellano del aula ordinaria y emplazarlos en otra diferente, pueden acabar generando que sus estudiantes sean estigmatizados por parte de sus iguales por diferentes razones, entre ellas su desconocimiento del castellano (Rojo y Mijares, 2007; Pérez Milans, 2007). Defienden el empleo de la propia lengua de origen de los estudiantes en las aulas, como recurso pedagógico para facilitar la adquisición de la lengua vehicular de la escuela. Sus investigaciones revelan que dicho aprendizaje será más afectivo siempre y cuando las lenguas de origen del alumnado extranjero sean reconocidas dentro de las aulas, ya que fomenta la autoestima de los estudiantes y sobre ellas se puede construir el conocimiento de un nuevo idioma (Vila *et al.*, 2009).

En mi trabajo de campo en el IES Cantueña y Colegio Mica los docentes desconocían la lengua de origen de los estudiantes, como es el caso del árabe, el rumano o el chino, entre otros. Sin embargo, las profesoras del IES Cantueña como especialistas en filología inglesa utilizaban dicho idioma para comunicarse con los estudiantes recién llegados, siempre que éstos lo conocieran, pero no como un recurso didáctico desde el que implementar el castellano.

Las investigaciones de García Fernández *et al.* (2009) y Del Olmo (2009) indican que la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid no destinó a los profesionales de las Aulas de Enlace materiales y apoyo suficiente en la puesta en marcha del dispositivo¹⁶³. También

¹⁶³ Durante mi trabajo de campo pude entrevistar a una profesora de Aula de Enlace que había desarrollado un blog (misprimerassemanasenelauladeenlace.blogspot.com) para poner a disposición de

Mónica Ortiz Cobo (2006) señala que algunos de los docentes que entrevistó emitían quejas semejantes sobre la administración autonómica andaluza respecto a las ATAL. En el trabajo de García Fernández *et al.* (2009), a partir de una serie de cuestionarios que enviaron a un elevado número de profesores de Aula de Enlace, afirman que los docentes del programa utilizan una gran cantidad de materiales de elaboración propia y fruto del intercambio¹⁶⁴.

Andrés y Elena en sus respectivas entrevistas narraban algunas de las estrategias de enseñanza que desarrollaban en las Aulas de Enlace y que yo misma pude observar.

Como pasaba mucho tiempo con ellos había un poco de todo. Había, sobre todo, trabajábamos mucho la lengua porque yo era el profesor de ese ámbito. Entonces, la trabajábamos desde diferentes perspectivas, con el libro éste de gramática, el de uso, que yo fui el culpable de que ahora todos los demás sigan haciendo el uso. Haciendo actividades conjuntas, eso me parece muy importante. Y luego, a la vez haciendo actividades individuales, porque ese método te permite, es verdad, ese trabajo individualizado, ¿no?, pero yo creo que también hay que hacer actividades conjuntas. Y hay que hacer actividades conjuntas bien sean de ese libro de texto, bien sea de materiales que tú prepares, de otros métodos, de lo que sea. Entonces, dependía mucho del grupo y de cómo fuera avanzando el grupo, como grupo cara a esas actividades grupales, porque luego cara a las individuales pues yo les ponía en función a sus niveles. Y, por ejemplo, recuerdo haber trabajado dentro del aspecto más lingüístico, pues de todo. O sea, por supuesto, todo lo que es más gramática, sustantivos, adjetivos, verbos, tiempos verbales, eh, hacer dinámicas para poner eso en práctica, dinámicas de la vida cotidiana y tener que hablar y escribir en función de situaciones que yo les ponía. Recuerdo, por ejemplo, también en un momento del curso, el primer año lógicamente eso no lo pude hacer, porque al empezar el curso en enero había dado mucho menos y había que priorizar otro tipo de cuestiones, pero los dos años anteriores, aunque es verdad que ya había un momento en el que ya había muchos alumnos que llevaban mucho tiempo, eso me permitía trabajar otro tipo de aspectos, más, no sé cómo definirlos, que a un alumno le puede parecer al principio más rollo, luego a éstos les enganchaba, yo trabajaba todo el tema de la tilde y de un tipo de palabras agudas, llanas, esdrújulas, a forma de juego, y ellos disfrutaban mucho. Y lo hacía con todos, con los que llevaban más tiempo y con los que llevaban menos. Y en líneas generales, recuerdo que eso, en esas actividades de acentuación se enganchaban, les gustaba, yo recuerdo que los hacía pruebas y en las pruebas bueno había algunos que tenían unas notazas. Eso más al aspecto de la lengua. Luego veíamos también más culturales, la realidad del propio barrio donde que vivían, del colegio por su puesto, de la ciudad, del país. Intercambiábamos mucho información de los distintos países. Jugábamos mucho a conocer la moneda, el sistema político, el sistema de gobierno, cosas que ahora se me ocurren, no sé, cosas que ahora se me ocurren. De España con sus países. Como yo era el tutor, en la tutoría trabajábamos muchos aspectos de socialización, de opinar sobre cualquier tema, y ahí también utilizábamos mucho su realidad, su realidad educativa, cómo eran sus colegios, qué costumbres había en sus colegios (Entrevista a Andrés. Equipo de dirección y antiguo profesor de Aula de Enlace. Colegio Mica. Julio 2009).

sus compañeros y compañeras diferentes materiales a desarrollar en las Aulas de Enlace. Esta docente me explicó que la Consejería de Educación la había contactado para publicar sus instrumentos y hacerlos llegar al profesorado. Sin embargo, el proyecto se vio truncado y la profesora decidió hacer una edición propia.

¹⁶⁴ “El 29,9% del profesorado emplea materiales elaborados por sí mismos y también de otras editoriales. Un 18% señala que solo trabaja con materiales de elaboración propia y un porcentaje similar (16,8%) utiliza únicamente materiales de editoriales. Un 15% usa los tres tipos de recursos señalados y un 6% todos los mencionados” (Fernández *et. al.*, 2009: 47).

Si el Aula de Enlace fuera lo que está concebido, 12 alumnos máximo, o vamos a ver, de momento, pues al principio eran sólo alumnos extranjeros que no hablaban el idioma. Entonces, bueno pues se podía plantear como una clase de inglés pero de español. Pero realmente esto no es así. Este año hemos estado con una media de dieciséis alumnos, de todo tipo, que han llegado en cualquier momento del año, que hablan el idioma un poco, que no lo hablan para nada, e incluso alumnos que lo hablan pero tienen un desfase muy grande, dos analfabetos absolutos. Todo eso en una clase, no se puede dar una clase magistral al uso, como dábamos antiguamente, tenemos que organizarnos en grupos, hay que atender individualmente a cada alumno, atender sus necesidades. Eso requiere mucha organización o desorganización dentro de las clases (Entrevista a Elena. Profesora en el Aula de Enlace del IES Cantueña. Junio 2009) ¹⁶⁵.

A continuación, voy a describir a través de mi diario de campo el tipo de actividades llevadas a cabo en ambas Aulas de Enlace. Como podrá verse, la mayor parte de los ejercicios van dirigidos a la adquisición de habilidades lingüísticas mediante un uso de la lengua que les permita desenvolverse en contextos informales (dentro y fuera de la escuela).

Tienen un mural grande con diferentes imágenes. La actividad consiste en cada uno retenga en la memoria las imágenes que hay en el mural. Después elaboren preguntas al equipo contrario sobre lo que hay. La mayoría de las preguntas que hacen son ¿cuántas (farolas, por ejemplo) hay? Elena me dice que ya han aprendido el truco para que sus compañeros saquen peores resultados y es la pregunta del cuánto. La imagen es de una ciudad. Me llama mucho la atención que no hay nada escrito. Sólo se trata de imágenes, de tal manera que para señalar correos, no aparecen la palabra correos sino un sobre o para el gimnasio hay unas pesas. Sólo aparecen unas letras chinas. Este cartel imagino se puede utilizar en todos los casos, hay símbolos que pueden entenderse en cualquier país (Observación en el Aula de Enlace del IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Marzo 2009).

El trabajo que hacen es ir describiendo cómo son los monstruos que han dibujado para el que compañero lo vaya pintando en la pizarra teniendo en cuenta las instrucciones que les van dando. A María le toca salir a la pizarra, pero se enfada y vuelve a su sitio. David quita a María una nota que está escribiendo. Tienen que ir diciendo partes del cuerpo, pero no se acuerdan y el profesor les dice que esto lo han visto mil veces. Es muy gracioso porque Tong dice culo es uno, entonces los dos (refiriéndose a los dos cachetes) son culos y nos reímos. Para referirse a las pestañas dicen las cejas de los ojos o para referirse a los mocos, dicen lo que es la nariz de caca (Observación en el Aula de Enlace del Colegio Mica. Extracto de mi diario de campo. Mayo 2009).

En el Aula de Enlace también se desarrollaban ejercicios dirigidos a la corrección ortográfica y de tipo gramatical.

Están Ibrahim, Khady y Rachid con Lidia. La actividad consiste en decir palabras en masculino y en femenino. Ibrahim, Khady y Lidia dicen palabras y Oussama tiene que escribirlas en la pizarra, como "pantalla", "fútbol", "amigo"... Rachid con algunos sonidos se

¹⁶⁵ Respecto a la forma de gestionar el Aula de Enlace a la que Elena hace referencia, en el Capítulo VI ahondaré en las diferentes estrategias y planteamientos pedagógicos empleados por docentes como Álvaro, que se apropian de la estructura del programa para desarrollar distintas formas de innovación pedagógica.

equivoca: confunde la "p" con la "b" y la "u" con la "o". Lidia le va corrigiendo la faltas de ortografía. Una vez ha escrito las palabras, Rachid tiene que bordear la última letra de la palabra, con la finalidad de saber si es una palabra en femenino o en masculino y después ver qué tipo de determinante se pone delante.

Khady en varias ocasiones reconoce a Rachid cuando lo hace bien: le dice "perfecto". Y dice en alto "¡Yo hago también como los españoles!" Cuando a Rachid no le sale bien algo, baja la cabeza y la mueve hacia los lados en un gesto de negación. En cambio, Mamadou cuando Rachid se equivoca le dice: "Pero Rachid, ¿qué haces?!"

Lidia les dice que hay palabras que terminan en "a" y son masculinas y otras que terminan en "o" y son femeninas, como "la moto", "la radio", "el cura", "el día", "el problema". Y "para saber si se trata de masculino o femenino no debemos dejarnos llevar por la terminación sino hacer caso a los determinantes que van delante".

Una vez han visto los determinantes en femenino y en masculino. Se ponen a escribir plurales. Sale a la pizarra Ibrahim. Con algunas palabras es complicado porque no se trata sólo de poner un "s" sino de trabajar toda la palabra. Me fijo en que Ibrahim cuando no lo hace bien, borra toda la palabra y vuelve a escribirla desde el principio... (Observación Aula de Enlace del IES Cantueña. Extracto de mi diario de Campo. Marzo de 2009).

Algunas de las tareas encomendadas a los chicos y chicas correspondían a edades menores a las de ellos. Una situación que Elena reconocía respecto a algunos de los materias que empleaba. En una ocasión (que describiré en otra parte del texto) también Quiao me decía que el trabajo que había desarrollado durante un día en el Aula de Enlace con Elena y sus compañeros Khady e Ibrahim era para niños y niñas más pequeños.

Por otro lado, también señalar que abundaron las estrategias de enseñanza que utilizaban el juego como recurso didáctico.

En la segunda hora, nos ponemos todos a jugar con un mapa de España. El mapa pertenece a un juego más grande. En el mapa las comunidades autónomas van por colores. Salen las principales ciudades de cada comunidad, junto con algunos pueblos. Van haciendo líneas de unión entre ciudades y pueblos, como si fueran carreteras. En cada comunidad hay dibujos que simbolizan esos lugares a través de edificios emblemáticos como el Pilar de Zaragoza, alimentos, playas o bailes como la jota en Aragón.

Milena y Ah-Lek se han ido al comenzar la clase e Ion ha regresado. Estamos en torno a la mesa: María y yo que somos un equipo, al que María pone el nombre de "primas", Shuan y Tong hacen otro grupo, se llaman "amigos" e Ion y Abahai hacen otro grupo que se llama "no sé". Salvo María, todos se quejan porque voy con María, pero David les dice que no tienen porque preocuparse, porque yo no voy a ayudar más de lo normal.

David les dice que vamos a trabajar a través de dicho mapa, con expresiones como izquierda, derecha y a partir de Madrid. Y otros ejemplo es buscar dos comunidades o ciudades que empiecen con la misma letra. Todo el rato es Ion el que más respuestas sabe y se enfada un poco cuando a sus compañeros no les sale, porque no entienden expresiones como "comunidad". Aunque María y Shuan dicen no entender tampoco las expresiones norte, sur, este u oeste. A no ser que miren la estrella de los mares que David les ha dibujado en la pizarra.

David a la mitad del juego me pide si me puedo quedar con ellos dirigiendo el trabajo, le digo que no hay problema pero María se debe quedar sola. Hago preguntas como cuál es la comunidad que tiene cinco islas. Después a ellos les digo que busquen ciudades que acaben con D, o que empiecen por C, o que acaben en S. (Observación en el Aula de Enlace del Colegio Mica. Extracto de mi diario de campo. Marzo 2009).

Además, en el IES Cantueña sus profesoras llevaban constantemente a los estudiantes a la sala de ordenadores. Los contenidos trabajados eran consecuencia de materiales diseñados por la propias docentes o a través de sus búsquedas en Internet. Una de las páginas habituales que consultaban era la del Instituto Cervantes. Las actividades que los jóvenes desarrollaban no eran las mismas para todos, sino que variaban dependiendo de las destrezas en castellano de cada uno. A continuación, incluiré el extracto de un cuento que Jing tuvo que trabajar durante una sesión en la sala de ordenadores. Era un recurso on-line del Instituto Cervantes, en el que se desarrollaba principalmente la comprensión lectora, a través de la lectura del relato y actividades relacionadas. Algunas de los conceptos claves que el texto trabajaba eran los derechos de ciudadanía, la migración y la violencia racista.

Elena se pone al lado de Fen y le dice, "lee este cuento, se llama Lejos de Casa, por qué tú también estás lejos de casa, ¿no?"

Los ejercicios previos a la lectura son de tres tipos:

1. Sobre España, les piden que escriban los topónimos que van saliendo en el cuento
2. Palabras básicas para llegar a España. Faltan letras en palabras como inmigrantes, vivienda, voluntarios, racistas o emigrantes. Los chicos deben añadirlas. Fen no conocía ni la palabra racista ni inmigrante. No lo había oído nunca en castellano, o eso me dice
3. Fiestas de Madrid: 15 de mayo. Aparece un chulapo con un cartel de fiestas. Le preguntan si sabe qué es una verbena y una romería.

CUENTO: LEJOS DE CASA

Todo empezó el miércoles 12 de mayo. Tres días antes de San Isidro, la fiesta mayor de Madrid. Una fiesta que dura una semana y media, más o menos, con baile y espectáculos todas las noches. Miles de madrileños están por la calle hasta muy tarde, y hay gente y ruido por todas partes pero especialmente en el centro. Y yo vivo en el centro. Además, a mí, las fiestas populares no me gustan. Por eso, ese año había decidido irme unos días de vacaciones. Ese miércoles 12 de mayo, estaba a punto de irme. Pensaba pasar toda la semana en Menorca. En mayo es una buena época: pocos turistas y, seguramente, bastante buen tiempo. Quería tomar el sol y no hacer nada en absoluto. Sólo descansar. Descansar y leer un par de buenas novelas. Pero no pudo ser. En la agencia de detectives no tenemos mucho trabajo normalmente. Pero, siempre que quiero irme de vacaciones, las cosas se complican. Ese miércoles 12 de mayo, un día antes de irme a Menorca, sonó el teléfono.

2

Oí que Margarita, la secretaria, cogía el teléfono. Nuestra oficina es tan pequeña que se oye todo.

-Sí, sí, un momento, por favor. Le paso.

«¿Qué raro! No era Tony, el novio de Margarita», pensé yo. La llama todos los días, tres o cuatro veces.

-Lola, una llamada para ti -dijo Margarita-. Una tal María José Pancho... O algo así.

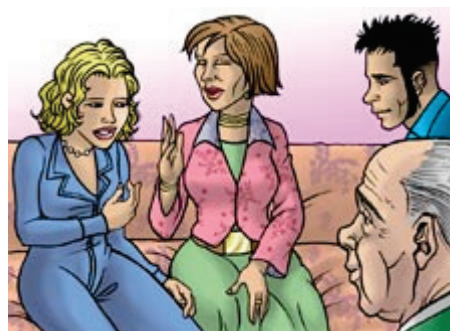
-¿Lola? -era una voz de mujer.

-Sí, dígame.
-Mira, no sé si te acuerdas de mí... Me llamo María José Sancho. Nos conocimos en una cena, en casa de Alberto Sanjuán...
-Ah..., sí..., sí. Creo que sí... -dije-. Pero no era verdad: no recordaba a ninguna María José Sancho. Tengo bastante mala memoria para los nombres.
-Tenemos un problema y quería hablar contigo.
-¿Es urgente?
-Sí, muy, muy urgente.
«Adiós a mis vacaciones en Menorca: seguro que era un nuevo caso para la agencia».
-¿Quieres venir a verme hoy mismo? -pregunté sin muchas ganas.
-Sí, ahora mismo, si puede ser.
-De acuerdo. ¿Tienes la dirección?
-Sí, Alberto me la ha dado: Alcalá, 38, ¿no?
-Exacto.
-No estoy muy lejos. Llego en unos veinte minutos.
-De acuerdo, hasta ahora.
Parecía realmente muy urgente, más urgente que mis ganas de salir de Madrid y de tomar el sol.

3

María José Sancho era una mujer de unos cuarenta y pico años. Alta, con el pelo gris, y mucha personalidad. Entonces la reconocí.
Entró en mi oficina, con una expresión preocupada, y me dijo.
-Mira, voy a ir directa al grano.
-Adelante.
«Me gusta la gente que va directa al grano», pensé yo, y empezó a explicármelo todo.
-Colaboro con la Asociación de Vecinos de Peñalbina. Es un barrio obrero, ¿sabes?, cerca del parque de San Isidro. En la Asociación tenemos una sección de ayuda a los trabajadores extranjeros. Ahora hay muchos inmigrantes: africanos, sudamericanos, polacos... Tienen muchos problemas, como puedes imaginar: problemas de vivienda, de trabajo... Algunos voluntarios dan clases de español, los ayudamos con la burocracia, y todo eso. Uno de los chicos extranjeros, ahora... Bueno, resumiendo, lo busca la Policía y nosotros queremos ayudarlo. Estamos completamente seguros de que no ha hecho nada. Por eso necesitamos un detective privado.
-¿Qué ha pasado exactamente?
-Humberto Salazar, se llama el chico. Es colombiano. El domingo Humberto fue a ver un partido de fútbol. Allí, en nuestro barrio. A la salida tuvo una discusión con unos <<cabezas rapadas>>, del barrio también. Todo el mundo los conoce. Son muy violentos. La verdad es que no sé cómo empezó todo. Sólo sé que discutieron, se insultaron... Lo típico.
-¿Y por eso lo busca la Policía? -pregunté yo.
-No, no, qué va. Es mucho más grave. Al día siguiente, en el parque de San Isidro encontraron inconsciente a uno de los «cabezas rapadas», un tal Antonio Sánchez. «El Tigre», lo llaman. Es el líder. Ahora está en el hospital, en el 12 de Octubre.

-¿Está grave? -pregunté yo.
-Gravísimo. Está en coma. Le dieron un golpe en la cabeza. Sus amigos dicen que fue Humberto. Y Humberto está muerto de miedo, supongo. Y por eso se ha ido.
-¿Y no sabéis dónde está?
-No, ni idea. Se ha escondido. Ha desaparecido. Humberto es un chico muy tranquilo, muy



buen persona. Él no ha sido. Nosotros estamos seguros. Es incapaz de matar una mosca.
-Buf... Qué complicado... -murmuré yo-. ¿Y la Policía qué dice?
-Ya sabes cómo son... No les gustan los extranjeros.
Además, ahora, con los colombianos son especialmente duros.
Miré a María José y le pregunté:
-Eres profesora, ¿verdad?
-Sí, ¿se nota mucho? -contestó ella sonriendo.
-Un poquito.
-Es que tú eres detective -bromeó ella.

4

María José y yo comimos un bocadillo en el bar de la esquina y seguimos hablando un poco. Hablamos de los problemas del barrio, del racismo, de su trabajo... Luego, fuimos a la Asociación de Vecinos. Allí conocí a Elías, a Félix y a Mohamed.
Elías tenía casi setenta años, era gordo, tranquilo, y hablaba muy despacio. Era un viejo republicano que, después de la guerra, vivió unos años en Francia. Él mismo, cuando era joven, fue emigrante, como muchos españoles.
Elías era muy amigo de Humberto, el chico colombiano.
-Me gusta trabajar con extranjeros, con inmigrantes. Sé lo que es vivir lejos de casa, estar solo por ahí -me explicó. También conocí allí a Félix, el profesor de español. Era estudiante de Filología, en la Universidad, pero no sabía muy bien cómo dar las clases de lengua.
-Es muy difícil... ¿sabes? Te preguntan cosas sobre las que no has pensado nunca. Por ejemplo, ¿por qué se dice «estoy contento» y no «soy contento»? A ver... ¿por qué? Pero es muy interesante... Me gusta -me contó Félix.
Pensé que yo tampoco sabía por qué se dice «estoy contento» y no «soy contento».
Mohamed era uno de los extranjeros de la Asociación. Nos miraba concentrado para poder seguir nuestra conversación.
-El español... muy difícil -dijo Mohamed-. Pero Félix... muy buen profesor.
Félix sonrió contento. Los tres, Elías, Félix y Mohamed, conocían bien a Humberto. Estaban, como María José, muy preocupados.
-¿Y vosotros dónde creéis que está ahora?
-No lo sabemos. Hemos preguntado a todos sus amigos, a los otros colombianos que vienen por aquí... -explicó Elías-. Nadie sabe nada, nadie lo ha visto.
-Laura sabe algo, creo -dijo Mohamed.
-¿Laura? -pregunté yo-. ¿Quién es Laura?
-Es una chica del barrio, española -explicó Félix-. Últimamente salían juntos. A mí no me ha querido decir nada. Pero quizá a ti, Lola...
-¿Dónde puedo encontrarla? -pregunté yo.
-A estas horas, normalmente, va a tomar algo a Mateo's, un pub que está aquí al lado -comentó Elías.
-Huy, me voy. Tengo clase con los polacos... -dijo Félix-. Y les tengo que explicar el pretérito indefinido.
-¿Y eso qué es? -preguntó Elías.
-«Anduve, anduviste, anduvo...», del verbo andar, por ejemplo.
-¿Y para qué sirve?
-Eso es lo que tengo que explicar: para qué sirve.
-¿Qué raro! Anduve, anduviste... Yo nunca digo eso... -dijo Elías.
Yo salí, quería tomar algo en Mateo's y encontrar a Laura [...]

Después de leer el cuento había otra serie de actividades. Fen no llegó a realizarlas, pero Andrej sí, según me dijo Elena. La niña se copió el cuento para seguir leyéndolo en casa. Ambos tienen ordenador en casa, aunque Elena me comenta que Fen y Jing tienen uno para cada una. (Observación en el Aula de Enlace del IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Abril 2009).

Otra de las actividades de las actividades que Andrezej realizó en la sala de ordenadores:

Me siento con Andrezej que casi nunca lo hago, tiene un ejercicio de la Agencia Tributaria y el Instituto de Estudios Fiscales. El ordenador se para todo el rato y no funciona. Elena me dice que ha hablado con el técnico y que le ha contestado que si están muchos ordenadores están en marcha el resto se ralentiza, pero ella no cree que sea por eso.

Algunos de los conceptos que aparecen en el ejercicio son ciudadanía, igualdad de oportunidades, constitución e impuestos para poder pagar la educación de todos. En uno de los ejercicios aparece una conversación entre un profesor y un alumno. Este último dice que la biblioteca es para los pobres porque yo tengo libros, el profe le contesta, que no es verdad, que la biblioteca es para que todos podamos acceder a lo mismo aunque la situación económica sea diferente entre unos y otros. Mateusz debe contestar una serie de preguntas para ver si ha entendido la conversación (Observación en el Aula de Enlace del IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Abril 2009).

En la sala de ordenadores cada estudiante desarrollaba diferentes actividades en función de sus destrezas en castellano y edad. Sin embargo, también pude advertir otro tipo de diferencias entre los jóvenes. Como es el caso de Shuan, que se manejaba mejor en la comprensión y expresión escritas que en las orales. Shuan obtenía buenas calificaciones en los ejercicios escritos que le encomendaban, pero se mantenía callada la mayor parte de las horas de clase y decía que no entendía cuando un profesor o compañero se dirigía a ella.

... Shuan participa muy poco en las clases, especialmente en los ejercicios de tipo oral que sus profesores le proponen. Sin embargo, últimamente habla más en las clases, incluso está más habladora conmigo. Su trabajo escrito hoy ha sido calificado como "inmejorable" por Martina. Me he fijado que Shuan tiene siempre junto a ella su libro de uso, un diccionario de chino – español, una hoja con traducciones de elaboración propia y otra donde repite las palabras que va aprendiendo poco a poco. (Observación en Aula de Enlace del Colegio Mica. Diario de Campo. Mayo de 2009).

Los profesores de mi trabajo de campo señalaban que no podían seguir el mismo ritmo con todos los estudiantes del Aula de Enlace sino adaptarse a las necesidades de cada uno. Una situación que también apuntaban Alegre, Benito y González (2008) en su análisis de las Aules d'Acollida¹⁶⁶.

¹⁶⁶ "Els centres educatius que organitzen l'horari d'aula d'acollida de cada alumne en funció de les hores que cadascun d'aquests pot assistir a l'aula ordinària es troben amb majors dificultats a l'hora de crear grups de treball estables dins del dispositiu d'acollida. La varietat de cursos i de grups-classe als quals són adscrits els alumnes nouvinguts, així com la diversitat d'edats d'incorporació al centre i de trajectòries educatives prèvies, deriva en un elevat grau d'heterogeneïtat de la composició dels grups en l'aula d'acollida i en una incontrolable diversitat dels nivells de català o coneixements instrumentals dels alumnes que coincideixen a l'aula d'acollida en un mateix moment. En altres paraules, en els casos en què es prioritza la presència de l'alumne a l'aula ordinària és difícil establir un criteri organitzatiu intern a l'aula d'acollida, de forma que en una mateixa hora coincideixen alumnes de perfils molt diferents. En aquests casos, és pràcticament impossible que el grup funcioni com a unitat i l'opció més recurrent és el treball en grups reduïts, el treball per racons, el treball individual... tot plegat en la

te obliga a tener una práctica docente flexible, porque no puedes ir con un parámetro hecho o una programación insalvable, sino que es el día a día, sus respuestas, su forma de trabajar la que te hace variarla, casi es personalizado, casi es de uno a uno, y al mismo tiempo en conjunto, requiere mucha flexibilidad y al mismo tiempo improvisación en algún que otro momento. Mientras atiendes a uno, quizá es por la personalidad de este grupo, este grupo es como si fueran pájaros, mientras atiendes a uno los demás están volando en otra cosa. Mientras atiendes a uno, los demás están situándose entre ellos, tiene también otra ventaja como son alumnos de diferentes procedencias, el vehículo para comunicarse es el español, de ahí la grandeza de que el chico búlgaro y los chinos y la brasileña puedan comunicarse con una lengua común que es el español, y eso es aprendizaje cooperativo, mientras yo atiendes a una persona, que puede ser más de un cuarto de hora, que eso puede ser que en una hora escolar atiendes a cuatro personas, mientras tanto los demás ayudan y enseñan a los demás compañeros porque esa parcela la entienden mejor y buscan estrategias que son muy docentes, no les dan la respuesta idéntica, a ver piensa si tú haces esto que es y lo gesticulan, por ejemplo saltar, entonces están siendo agentes y actores del proceso educativo (Entrevista a Martina. Profesora en el Colegio Mica. Junio 2009).

Además, el Aula de Enlace del IES Cantueña se organizaba de un modo semejante al aula de primaria, en la que el alumnado desde un grupo comparte la mayor parte del horario con un único docente. Una situación que contrasta con los grupos ordinarios de la etapa secundaria, en el que cada asignatura es impartida por profesores "expertos" en la materia (Alegre *et al.*, 2008).

A las dos Aulas de Enlace estudiadas se les exigía, desde la normativa vigente y el resto del profesorado, que los chicos y chicas adquirieran destrezas en castellano que les permitieran establecer conversaciones con compañeros y profesores en los espacios escolares y fuera de éstos, pero también que conozcan el vocabulario de las materias de sus clases de referencia¹⁶⁷.

¹⁶⁸.

cerca de la millor estratègia per adaptar la classe a les necessitats de cada alumne davant la impossibilitat que tots ells segueixin un mateix ritme d'aprenentatge. En altres paraules, els professors de les aules d'acollida en aquest model no poden treballar, en la majoria dels casos, com a professors d'un grupclasse, en què els alumnes funcionen a l'uníson i se'ls pressuposen uns coneixements compartits, sinó que han de convertir-se en gestors de multiplicitat de necessitats educatives i de ritmes d'aprenentatge diferenciats" (Alegre *et. al.*, 2008: 29).

Los autores se están refiriendo a modelos de Aula d'Acollida que establecen el horario de los estudiantes en función de sus clases de referencia. Una forma de organización que, aunque no sea exactamente igual a las dos Aulas de Enlace investigadas, sí es cierto que comparte percepciones y prácticas a las destacadas por el equipo de investigación de Alegre. Además, esta situación (de "dependencia" de la asistencia al aula de referencia) se hacía más patente conforme los jóvenes se iban incorporando a un mayor número de horas en sus grupos ordinarios.

¹⁶⁷ Al mismo tiempo, querría señalar que la mayor parte de los jóvenes que se incorporan a las Aulas de Enlace han sido escolarizados en sus países de origen. E incluso, en algunos casos, sus expedientes académicos son excelentes, como explicaré en el epígrafe dedicado a las trayectorias. De tal modo que muchos conocen o tienen cierta aproximación al lenguaje curricular pero al entrar en las clases de referencia no comprenden el castellano (y algunas chicas como Fen me señalaron que su abandono era consecuencia de sus dificultades de comprensión).

La geografía creo que no es difícil para los chicos, yo trabajo mucho con imágenes, entonces ponemos imágenes y hablamos sobre las imágenes. En el fondo, de lo que se trata es de conocer el mundo. Conocer cómo funciona el mundo, ¿no? Entonces, cómo estás con las imágenes hablas. Es como si estuvieras a veces viendo la televisión. Vas aprendiendo cosas. Ves eso es una, está escavado en la roca y tal y entonces como tienes un apoyo visual yo creo que se puede hacer algo más fácil. Pero, claro, tienes que trabajar con imágenes, porque si no tenía arcos de medio punto. Mira esto es un arco de medio punto, lo enseñas, lo marcas. Ése es el apoyo visual. Yo tengo la idea de hacer algún año, a ver si algún año lo hago, con Elena lo estoy hablando de hacer, un diccionario visual de geografía y un diccionario visual de historia para que vaya cuando digan un valle apareciera la imagen del valle. El chico conoce, puede saber en su país que es un valle pero lo que no conoce es la palabra, y lo que no asocia es su concepto de valle a la palabra valle. Lo que necesita es una imagen y al lado la palabra española. Se trataría de una imagen y al lado la palabra española. Como no son tontos, dirían ah, esto se llama valle. Es una manera de ir entrando. Pero esto pasa para conceptos concretos, por experiencia, pero un concepto como democracia, es un concepto complicado de explicar, pero ahí está el reto también (Entrevista a Marcelo. Profesor en el IES Cantueña. Junio 2009).

Razón esta última (seguir las clases de referencia) que ha llevado al Colegio Mica a desarrollar una estructura de aula en la que los "expertos" en determinadas materias enseñan el lenguaje curricular a los estudiantes migrantes recién llegados. Motivo, entre otros, por el que los estudiantes se incorporan a sus grupos de referencia mientras están en escolarizados en las Aulas de Enlace. Causa de algunas de las estrategias de enseñanza desplegadas en las Aulas de Enlace estudiadas y de los conflictos que surgen entre docentes de estas últimas y los de referencia.

En este sentido, el trabajo de Fernández *et al.* (2009) destaca que la mayor parte del profesorado de Aula de Enlace encuestado (el 65,8%) dedica el 75% del horario lectivo a trabajar contenidos lingüísticos. De tal modo, que este profesorado asigna sólo una cuarta parte a los contenidos curriculares. Una situación que va variando conforme se va avanzando la incorporación de los estudiantes a sus grupos de referencia (Fernández *et al.*, 2009). Andrés, del equipo directivo del Colegio Mica y ex profesor de Aula de Enlace, explicaba las demandas respecto a los diferentes usos de la lengua que el programa debe desarrollar.

Cuando la gente pasa por ahí ve las dificultades con las que se puede encontrar, la realidad de esos alumnos y la importancia de que asuman un buen nivel de lengua pero también unos niveles curriculares para que puedan incorporarse a sus grupos de referencia con las menores dificultades (Entrevista a Andrés. Equipo directivo del Colegio Mica. Julio 2009).

En la siguiente cita incluiré un extracto de mi diario de campo que describe el trabajo de Martina, que se encargaba en el curso 2008-09 del área de Lengua Castellana en el Aula de Enlace del Colegio Mica. Martina dedicaba cinco horas de su horario lectivo al programa. A mi

modo de ver, no existía una fuerte diferencia en el trabajo desarrollado entre Martina y David (que era el tutor del grupo), salvo en el tipo de textos o referencias que cada uno empleaba.

...Martina llega a clase y pregunta a los chicos y chicas que han hecho en sus vacaciones. Ellos dicen que jugar al ordenador. La profesora les explica que ha estado en Jaén. Les pregunta si saben dónde está Jaén. Ellos contestan que no lo saben, entonces se lo explica haciendo un mapa de España en la pizarra, en el mapa sitúa Madrid y va marcando con la tiza a través de una línea las diferentes ciudades por las que pasan hasta llegar a Jaén. Les pregunta que si saben dónde está Jaén, a qué Comunidad Autónoma pertenece, pero ellos dicen que no lo saben. Almudena se vuelve hacia mí y me dice que "hay que llevar a estos chicos de vacaciones o a realizar algún viaje para que conozcan España".

Después comienza la clase, seguimos con los poemas. Todos deben sacar los poemas que les dio el otro día. Le dice a Yon que diga algo del poema que vieron el otro día, pero Yon dice que no se lo ha aprendido.

Les entrega otro poema, uno de Pablo Neruda, cada uno debe leer un cachito que ella les ha marcado. Lo leen varias veces pero lo tienen que hacer escenificando como si fueran poetas. Les ha dejado un tiempo para que memoricen el verso que les ha tocado a cada uno, los chicos responden que es "muy fácil". Comienzan a leer, se levantan de la mesa y mientras lo dicen, mueven los brazos. Nos reímos mucho.

Les entrega después una hoja donde tienen que realizar actividades sobre el poema. María dice: ¡Poder, mucho trabajar!... (Observación Aula de Enlace del Colegio Mica. Extracto de mi Diario de Campo. Marzo de 2009).

En las dos Aulas de Enlace estudiadas sus tutores desarrollaron actividades de las aulas de referencia, como ayudarles con sus deberes.

Como todos los martes a primera hora, los alumnos se ponen a trabajar con el trabajo que cada uno tiene encomendado. David les dice: "sacad vuestros libros de uso y otros trabajos que tengáis que realizar". Se acerca a Milena y le indica que en esta hora se va a sentar con ella. Le pregunta qué están haciendo en Lengua Castellana (refiriéndose al aula ordinaria). Ella le dice que están dando La Regenta de Leopoldo Alas Clarín. El profesor le pregunta: "¿estáis viendo el contexto histórico?" La niña dice que "no", Pedro le contesta: "bueno ahora te explico" y se acerca a Yon para preguntarle, "Yon, ¿tienes examen de Lengua?", Yon contesta que sí, Pedro le pregunta qué parte tiene que estudiar, el niño lo señala sobre el libro (son las diferentes partes gramaticales de una frase), Pedro le pide que haga un resumen o esquema de lo más importante, le explica que se pondrá con él cuando acabe con Milena... (Observación Aula de Enlace de Colegio Mica. Diario de Campo. Febrero de 2009).

Para finalizar el epígrafe, querría señalar que esta situación, en la que el aula de referencia penetra en el día a día del Aula de Enlace, se hacía más patente en el caso del Colegio Mica. Las razones, a mí modo de ver, tienen que ver con el interés manifestado por el equipo directivo de cara a la adquisición de la lengua curricular.

A este respecto, las salidas a las aulas de referencia por parte del alumnado genera que los jóvenes transiten diferentes espacios a lo largo de la jornada y también que el número de alumnos en el seno del Aula de Enlace varía de una hora a otra y de un día a otro (como he señalado en el Capítulo III). Una situación que los profesores consideran que puede complicar la tarea docente:

... En mi caso, el hecho de que no siempre cuente con los mismos alumnos, pues me hace que no pueda tener una continuidad, pues no están los alumnos de la clase anterior en la clase siguiente. Si hago referencia a algo común, visto el día anterior, no puede contar con la comprensión de todos ellos, tengo que situar en el día a día, esa intermitencia es enriquecedora por un lado, pero a veces desestructura la programación que yo pueda llevar, que intento que sea muy variada. Aunque partimos mucho del libro de uso, que también tendríamos que matizar si lo hace bien, si cubre las expectativas...(Entrevista con Martina. Profesora del Colegio Mica. Junio de 2009).

De cara a las diferentes estrategias de enseñanza del castellano como segunda lengua desplegadas en cada centro educativo es importante tener en cuenta la formación de las personas que fungían como responsables del grupo. En el caso del IES Cantueña ambas docentes habían trabajado impartiendo inglés en la etapa secundaria. Es decir, tenían experiencia en la enseñanza de una segunda lengua aunque no fuera en castellano. Además, Elena (según me dijo) había trabajado como profesora de español en Inglaterra. En el Colegio Mica la tutora responsable, Cristina, estaba realizando un Master de Enseñanza de la Lengua Española cuando realicé mis observaciones en el centro (curso 2008-09 y 2009-10) pero provenía de una carrera más enfocada al trabajo en los equipos de orientación. David, el profesor que sustituyó a Cristina, había estudiado la carrera de Humanidades pero estaba habilitado para dar clases de Lengua Castellana.

IV.2.5. Las Aulas de Enlace y las clases de referencia en conflicto

Los estudiantes de las Aulas de Enlace se incorporan durante su horario lectivo a sus clases de referencia en una serie de materias. La normativa, como he indicado en el Capítulo I, prioriza una serie de asignaturas (Educación Física, Educación Artística, Tecnología o Música). Sin embargo, puede ampliarse a otras, según el criterio de sus docentes. En el IES Cantueña diseñaron un proceso de inmersión a través de la figura del alumno-mentor¹⁶⁹.

Elena me explicaba del siguiente modo cómo desarrollaban esta estrategia contando con la participación de los estudiantes de las clases ordinarias.

Nosotros desde el Aula de Enlace antes de que vayan a ir al aula de referencia, primero hablamos con el tutor del grupo de referencia, que normalmente suele ser voluntario y por tanto bastante consciente con la situación que viven estos alumnos. Una vez que ya conocemos a los alumnos, se lo presentamos al tutor, buscamos un alumno que le llamamos alumno mentor, que pensamos que le pueda ayudar a no sentirse tan sólo al comienzo, digámoslo así. Eso previo a que él entre en la clase. Luego un día vamos a la tutorías nosotras con el alumno y el tutor con los alumnos allí presenta al alumno, le conocen personalmente,

¹⁶⁹ En el Capítulo I he hecho referencia a la figura del alumno mentor a través del texto de Boyano *et al.* (2006).

presentamos al alumno mentor. Luego establecemos una reunión entre el mentor y el alumno y explicamos al mentor su misión, que no se trata de enseñarle matemáticas sino simplemente estar un poquito pendiente de él al comienzo del curso. Hay alumnos que necesitan dos semanas de alumno mentor y hay alumnos que necesitan el año completo para hacerle sentir bien. Son siempre alumnos voluntarios y desde luego en nuestro centro siempre funciona fenomenal. Es uno de los pilares y de las ayudas básicas del Aula de Enlace (Entrevista a Elena. Profesora en el Aula de Enlace del IES Cantueña. Junio 2009).

Durante una de mis visitas al centro educativo en el curso 2010-11 Lidia me invitó a entrar en una clase de referencia. Era un día en que los estudiantes del Aula de Enlace iban a ser presentados a sus compañeros. Lidia los acompañaba y pedía voluntarios para ser alumnos o alumnas mentores de los jóvenes recién llegados. En esta observación tuve una percepción semejante a la de Lidia en cuanto los “nerviosos” que estaban los estudiantes de las Aulas de Enlace y a cómo eran observados, “escudriñados” dice Lidia, por sus nuevos compañeros.

El primer día que vamos a presentarles al grupo, “ay qué nerviosos, ay”. Claro, ponerte delante del grupo de alumnos, de pie, los chicos sentados, ellos de pie, todo el mundo los está mirando, pues a lo mejor habría que, si alguien se le ocurre algo para que eso no sea tan traumático, porque los cinco minutos ellos están siendo escudriñados por las veinte o veinticinco personas que tienes delante, es para mí, me da, pues no sé. Depende mucho del carácter de los chicos, pues a lo mejor hay algunos menos sensibles pero otros lo pasan mal, el pobrecito Gao (tenía un problema en la boca) que claro que ni podía decir me llamo Gao porque no lo entendían, entonces evitas ese tipo de situaciones porque vas a provocar la risa inmediatamente en ese momento, la risa, la burla. Ese primer momento de llegar al aula con nosotras para presentarles es otra de las cosas que podríamos mejorar, que se podría hacer de otra forma, ¿cómo?, pues no lo sé, porque tienes que buscar la hora mejor que esté el tutor, que esté en su grupo, entonces pues difícil (Entrevista a Lidia. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio 2009).

Lidia resalta la necesidad de mejora de esta estrategia para que los estudiantes no vivan un proceso tan “traumático”. La entrada a las clases de referencia, por lo general, es en grupo (es decir, varios estudiantes de las Aulas de Enlace se incorporan a un mismo grupo de referencia). Para Lidia esta acción tiene como finalidad ayudar a los jóvenes y que, de este modo, se acompañen los unos a los otros.

Cuando nos preguntan porqué van todos al mismo curso, pues primero por jefatura de estudios, segundo por nosotras, pero, sobre todo, porque van con alguien. De alguna forma, por lo menos, van juntos (Entrevista a Lidia. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio 2009).

Este tipo de acción docente, así como otras, exige un trabajo de coordinación entre los profesores de las Aulas de Enlace y los de referencia. Una organización que los propios implicados ven necesario enriquecer.

Y trabajar también, que eso depende de los momentos del curso y de nosotros mismos, trabajar, vamos lo estamos trabajando, insistir aún más, en la relación entre el equipo de profesores, no ya en los que dan clase en el Aula de Enlace, que se da y es básico, sino entre la tutora del Aula de Enlace, los tutores del aula de referencia, que esa información está ahí, pero como no están las vías de comunicación adecuadas o vamos a contrarreloj por nuestro propio día a día, si se puede tener la sensación de que queda en un segundo plano, pero realmente creo que es una sensación, porque aunque parezca que vayamos atropelladamente pocas cosas se suelen escapar, aunque cosas, evidentemente, se escapan en la transmisión de información (Entrevista a Andrés. Equipo directivo en el Colegio Mica. Julio 2009).

Andrés reconoce los problemas de comunicación entre los docentes que están en el Aula de Enlace y los del grupo de referencia, pero parece quitarle importancia (o al menos en la entrevista que mantenemos juntos). Sin embargo, Lidia, profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña, es mucho más explícita cuando resalta que

las reuniones con los profesores es difícilísimo, a no ser que sea una cosa muy puntual no convocamos reuniones de información porque esas reuniones normalmente son en los recreos y la gente en los recreos pues es muy difícil, igual tienes una asistencia de tres o cuatro, los que ya lo saben normalmente o están más cercanos a ti o saben mejor el problema y tal... (Entrevista a Lidia. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio 2009).

Explica sus esfuerzos porque el resto de sus compañeros conozcan toda la información sobre los estudiantes de las Aulas de Enlace. Una documentación que, por otro lado, no siempre llega a los interesados, a pesar de la disposición y canales que considera que Elena y ella ponen en marcha.

Nosotras tratamos de informar, lo hemos intentado de diferentes maneras, nosotros buzoneamos, papeles, cartas, pero hay gente que no las lee. Son tantos los papeles que reciben, que ya sabemos que, "ah, ya me enteraré, ya me enteraré". Esa falta de organización, no de, sino de la información que no llegue, que se transmita. ¿Cómo se hace? Por nosotras que no quede, que llegue la información, que nunca se llegue a decir es que no me habéis informado. No, sí te hemos informado. Es verdad que resulta que algún profesor se te olvida o te equivocas. También comprendemos que tenemos 14 alumnos y ellos un número mucho mayor. Para nosotras nuestros alumnos requieren una atención distinta a la de los españoles, a lo mejor nos sentimos que damos demasiada importancia a nuestros 14 alumnos, pero claro son nuestros 14 alumnos (Entrevista a Lidia. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio 2009).

Durante mi trabajo de campo en el curso 2008-09 pude detectar que existen algunas situaciones de tensión entre los profesores de las Aulas de Enlace y los de referencia. En el Colegio Mica se produjo un problema de este tipo cuando un estudiante que ya había cumplido su estancia en el programa y llevaba un tiempo incorporado a su grupo ordinario, volvió al Aula de Enlace durante unas horas a la semana. David, profesor en el dispositivo durante ese curso, me explicó que dicho retorno era consecuencia de las quejas de los docentes de los grupos ordinarios, que justificaban su vuelta por su falta de comprensión del castellano.

En este sentido, otra de las experiencias más significativas de mi trabajo de campo se planteó en las juntas de evaluación¹⁷⁰ en las que se decidía la incorporación de Ibrahima en su grupo de referencia del IES Cantueña:

Elena (profesora de Aula de Enlace) expresa al jefe de estudios que tiene que revisar lo de la incorporación, porque Ibrahima siempre ha asistido a ese grupo de 3º. El Jefe de Estudios y profesora asistente no quieren que vaya a esta clase sino a otra. La profesora asistente dice a Elena que proponen un cambio de aula, porque no tiene muy claro que Ibrahima lo vaya a pasar bien en ese grupo, porque va a hacer cosas muy diferentes a las de sus compañeros, que están en niveles de tercero y él en primero de primaria. Además, alega que "sus compañeros están imposibles este año y no podemos prestarle atención" (Observación en IES Cantueña: Junta de Evaluación. Extracto de mi diario de campo. Marzo de 2009)¹⁷¹.

Tras la junta de evaluación, Elena me comentaba

...que se ha opuesto a los profesores en el sentido de que Ibrahima no es un alumno de Integración, pero no ha podido hacer nada porque se ha encontrado con toda la oposición. Dice que además el problema no es del grupo de referencia. Le digo que si en Diversificación podría entrar, me dice que no, porque Diversificación es un programa para que los chicos promocionen, es decir, un medio para que se titulen en secundaria y en el caso de Ibrahima es imposible [...] Considera que el sistema educativo no está preparado para dar cabida a personas que nunca han estado escolarizadas y llegan a edades en las que tienen ninguna ubicación. (Observación en I.E.S. Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Marzo 2010).

En el siguiente ejemplo, David explica la exigencia de los docentes de las clases de referencia hacia sus estudiantes del Aula de Enlace.

Como él dice "arriba" (refiriéndose a las aulas de referencia) les piden que miren en el diccionario cuando no entienden algo y los chicos se sienten desubicados y bajan al Aula de Enlace buscando su punto de referencia. Me dice que los de "arriba" se están quejando porque los chicos no se enteran en las clases, pero él piensa que les exigen mucho (Observación en el Colegio Mica. Extracto de mi diario de Campo. Mayo de 2010).

La exigencia de los de "arriba" es que los estudiantes sean capaces de seguir el ritmo de las asignaturas. En este sentido, los profesores consideran que los procesos de enseñanza y

¹⁷⁰ Las citas anteriores corresponden a una junta de evaluación convocada por las profesoras del Aula de Enlace con todos los docentes del grupo de 3º al que Ibrahima debía incorporarse de forma inmediata, ya que desde la comisión de escolarización les habían avisado que Ibrahima debía abandonar el programa porque llegaban nuevos estudiantes. En la reunión sólo había una profesora, que no era la tutora del curso, y el jefe de estudios.

¹⁷¹ La estancia de Ibrahima en el Aula de Enlace había concluido, los periodos de prórroga se habían terminado y era preciso que se incorporara a su grupo ordinario. Ibrahima y su hermana, Khady, no habían estado nunca escolarizados en Senegal, decían Elena y Lidia. En el tiempo de permanencia en el programa habían aprendido a leer y escribir en castellano, según sus tutoras. Ambos no tenían ningún problema a la hora de comunicarse con sus compañeros y profesores. Con sus padres y hermanos también utilizaban el castellano como lengua de comunicación.

aprendizaje serán posibles siempre y cuando las propias características de sus estudiantes, en cuanto a su nivel de conocimiento del castellano y otras habilidades precisadas, no rompan la secuencialidad y proceso del aula (Franzé, 2002).

Estas situaciones muestran algunas dificultades para abrir un espacio de coordinación y trabajo conjunto entre los profesores. Las distintos procesos de negociación son producidos a partir y desde sus posiciones como docentes de Aula de Enlace o de referencia. Los primeros buscan que su alumnado se incorpore dentro de los grupos ordinarios lo antes posible, ya que la normativa vigente favorece dicha posibilidad para que se la “integración” se produzca y también por la llegada de nuevos alumnos y alumnas al programa. Los segundos expresan sus dificultades para atenderles, ya que en clases muy grandes se sienten incapaces de albergar las necesidades de cada estudiante y los “ritmos” que las asignaturas precisan (Cucalón, 2011).

A lo largo del siguiente epígrafe y los Capítulos V y VI he recogido los diferentes relatos del profesorado de las clases de referencia respecto a las dificultades de la labor docente con alumnado inmigrante recién llegado y con el autóctono. Considero que, tanto en el próximo apartado, como en los capítulos mencionados, podrá verse cómo las problemáticas percibidas por los docentes no sólo se producen en relación a la falta de habilidades en castellano de los adolescentes recién llegados al sistema educativo, sino que están enmarcadas en diversas lógicas que perviven en la escuela. Como es el caso de los diferentes mecanismos de selección interna bajo los que es concebido el sistema escolar.

IV.3. PARADOJAS DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En este apartado trabajaré principalmente dos cuestiones. Por un lado, cómo las medidas de atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid, entre las que se encuentran las Aulas de Enlace (y otros programas de compensatoria), son concebidas por el profesorado. En este sentido, atenderé las explicaciones de los docentes de cara a la implantación de estos programas, señalando como razón principal la necesidad de ofrecer grupos que se adapten a los niveles de todos los estudiantes y, por ello, que estos últimos sean agrupados en función de sus ritmos y conocimientos académicos.

Por otro lado, detallaré las trayectorias de los estudiantes de las Aulas de Enlace del Colegio Mica e IES Cantueña, una vez abandonaron el programa. Con ello, mostraré el papel de filtro que adquiere el Aula de Enlace de cara a las trayectorias académicas de los jóvenes inmigrantes, actuando como el primer espacio institucional apartado de las aulas de referencia en el que se escolariza un gran número de estudiantes y desde el que se orientan los itinerarios

académicos posteriores. Como podrá verse, estos últimos se dirigen hacia diferentes grupos o niveles y en algunos casos hacia programas que desarrollan su día a día fuera de las aulas de referencia, como son Compensatoria, Diversificación Curricular o el Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Es decir, hay estudiantes extranjeros que concatenan su escolarización en espacios apartados de las aulas ordinarias: primero el Aula de Enlace y después las aulas en los confines de las clases de referencia. Sin embargo, un seguimiento durante dos cursos de las trayectorias académicas de los antiguos estudiantes del Aula de Enlace del Instituto Cantueña me ha permitido mostrar matices y cambios producidos a partir de las orientaciones que el profesorado de este centro les ofreció nada más dejar el programa.

A mí modo de ver, ambas cuestiones están interrelacionadas, ya que la implantación de las Aulas de Enlace y otros programas, e incluso las clases de referencia a las que los chicos y chicas son incorporados una vez abandonan el dispositivo, están regidas, aunque con diferencias, por una lógica semejante: la de una escolarización marcada por los niveles y ritmos escolares (en la que, por otro lado, estos últimos nunca son puestos en cuestión), enfocada en lo que al niño y joven le falta para llegar a ellos; una carencia concebida como un obstáculo para ser superado, en el que el sistema educativo pondrá esfuerzos para que se consiga. Con ello, lo que se busca también es que los chicos y chicas sobre los que el sistema educativo y profesorado proyectan trayectorias exitosas no se vean afectados por los jóvenes para los que no se prevén tales itinerarios.

Los aspectos que voy a trabajar en este apartado están enlazados con el resto de la tesis pero especialmente con el Capítulo I y el V. Así, las visiones de los docentes sobre los diferentes dispositivos de atención a la diversidad y sobre la estructura de los grupos y programas en las escuelas investigadas se vinculan con las normativas examinadas en el primer capítulo. En éste he analizado, por un lado, las representaciones y objetivos del Aula de Enlace por parte de la Consejería de Educación y, por otro, las medidas de compensatoria como el sustrato desde el que se ponen en marcha las Aulas de Enlace. Al mismo tiempo, mostraré en el Capítulo V que los profesores entrevistados, tanto de las Aulas de Enlace como de referencia, legitiman los itinerarios académicos a través de discursos centrados en el origen de los jóvenes extranjeros, aludiendo principalmente a la cultura de origen, la familia, el sistema educativo y la lengua materna. Es decir, centran la atención en el propio estudiante y perciben sus características culturales, familiares, lingüísticas o escolares como favorecedoras o entorpecedoras del rendimiento académico. En este último caso dichas particularidades son vistas como problemáticas y, por ello, se cree imprescindible que sean resueltas¹⁷².

¹⁷² En este sentido, Ainscow (2005) señala que en el sistema educativo de Reino Unido se generarían profundos cambios si se trabajara sobre el sistema de creencias que hace equivaler la diferencia con el

Con todo, podrá verse a lo largo del siguiente epígrafe y de los Capítulos V y VI, los agentes también se apropian de las diferentes situaciones en las que se encuentran envueltos. A pesar de que existen estructuras escolares y prácticas pedagógicas que favorecen el desplazamiento de muchos de los jóvenes de las Aulas de Enlace hacia otros programas periféricos y de que persisten discursos centrados en un origen percibido como determinante y que precisa ser compensado. Así, algunos docentes no consideran adecuados determinados programas para sus alumnos de las Aulas de Enlace pero los derivan a los mismos considerando que van a recibir una atención más individualizada y que, de este modo, van a completar su formación en secundaria. O también el caso de algunos jóvenes y sus familias que rechazan ser incluidos en grupos de diversificación y optan por las clases ordinarias al dejar el dispositivo.

IV.3.1. ¿Atención a la diversidad o inclusión segregadora?

Los programas de atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid, como Aulas de Enlace, desdobles, programas de compensatoria o diversificación, entre otros, aunque con diferentes objetivos, son concebidos por el profesorado como un mecanismo de atención a las necesidades específicas de determinados estudiantes que no pueden seguir los ritmos, pautas y niveles de las clases por razones diferentes. Estos mecanismos, que homogenizan a los alumnos y alumnas en función de la supuesta semejanza de sus necesidades de aprendizaje, son vistos como cauces que facilitan, tanto el desarrollo escolar de los jóvenes que se encuentran en las clases de referencia (porque, de este modo, la progresión de su formación no se ve interrumpida), como el de los que son escolarizados en programas separados. Estos últimos a su vez son considerados como una respuesta específica a sus características académicas con consecuencias futuras positivas.

A mí modo de ver, este proceso de homogeneización, por un lado, aglutina las diferencias de los chicos y chicas escolarizados en los programas externos al aula de referencia pero también las de los jóvenes incorporados en las últimas. Y por otro, resulta paradójico que la atención a la diversidad (es decir, la respuesta pedagógica a lo diverso) se constituya bajo una lógica de homogeneización y separación de las particularidades de aprendizaje. Es decir, la multiplicidad queda enclaustrada en la siguiente cuestión: cómo un chico o chica responde a las exigencias académicas del curso en el que es escolarizado.

déficit y que suscriben un gran número de docentes. E incide en que dicha cuestión no sólo afecta a los categorizados con “necesidades educativas especiales” sino también aquellos que son vistos como problemáticos por parte de algunos centros y profesores según su estatus socioeconómico, género, raza y lengua de origen (Ainscow, 2005).

La agrupación por niveles se justifica en la escuela bajo la idea de ordenación objetiva de las necesidades de los estudiantes, que facilita al mismo tiempo el trabajo de los docentes (Carrasco *et al.*, 2011). Los efectos de estas formas de organización no son el aumento de la eficacia y eficiencia en los resultados escolares, como dicen buscar, sino que las situaciones de partida se siguen manteniendo. A lo que hay que añadir que en las clases o programas con niveles más bajos están sobrerrepresentados los estudiantes de minorías étnicas (Cucalón, 2012) y sectores sociales desfavorecidos (Carrasco *et al.*, 2011).

En este sentido, durante mi trabajo de campo he podido comprobar que el Programa de Cualificación Profesional Inicial en el distrito de Latina (en el que se encuentra inmerso el Colegio Mica) tiene un porcentaje elevado de estudiantes extranjeros, por encima de la media del territorio (Cucalón, 2012). A lo que añadir, como explicaré en el siguiente epígrafe y he hecho en otros espacios (Cucalón y Del Olmo, 2010 y Cucalón, 2012), que la escolarización en las Aulas de Enlace estudiadas no implica directamente la incorporación a los grupos de referencia. De hecho, algunos estudiantes continúan su trayectoria en el Programa de Diversificación Curricular, en el Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), en clases diseñadas bajo la idea de agrupar a los estudiantes por nivel de conocimientos y en el Programa de Compensatoria. A diferencia de mi trabajo de investigación para la obtención del DEA (Cucalón, 2012), en el presente podré apuntar las trayectorias de los estudiantes del Aula de Enlace del IES Cantueña dos años más tarde. Lo que me permitirá mostrar matizaciones a los itinerarios seguidos nada más abandonar el Aula de Enlace¹⁷³.

A lo largo de los siguientes párrafos expondré algunas de las explicaciones que los profesores emplean para justificar la puesta en marcha de clases o grupos que aglutinan las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, durante el trabajo de campo diversos docentes incidieron en que uno de los problemas del alumnado, sea o no migrante, es el “nivel para ir resolviendo las asignaturas sin problema”.

Yo en mi aula no me siento mal y sí, a la vez. Es decir, están en uno de los rincones más tranquilos, a lo mejor por mi carácter o porque yo les transmito poco agobio pero no les atendemos en condiciones. Es decir, si tú tienes un grupo homogéneo y tienes la sensación que hay niños que podrías atenderles mejor, los que van muy bien, y que hay otros niños que también les podrías atender mejor porque les cuesta más. Imagina ahora mezclar además alumnos que difícilmente entienden bien, se expresan bien. Entonces, mal, desbordado. En mi clase he tenido veinticuatro, que no son muchos, porque en primaria hemos llegado a tener hasta cuarenta, cuando yo empecé, pero bueno. Dos niños de integración y españoles pues me parece que había ocho o nueve. Y el resto no es que no conozca una lengua, porque los sudamericanos eran muchos en mi clase, pero totalmente distintos unos de otros y con

¹⁷³ En el epígrafe IV.2.2. *Trayectorias tras el Aula de Enlace*, podrá verse como los ex estudiantes de las Aulas de Enlace han elaborado trayectos disímiles: desde la llegada a Bachillerato hasta el abandono por parte de jóvenes sobre las que sus docentes proyectaban resultados escolares exitosos, pasando por la inmersión en PCPI y Diversificación Curricular en otros casos.

experiencias totalmente diferentes y al final qué haces. Unificas. Pero no atiendes en condiciones a nadie [...] Yo tengo del año pasado, tres chicos que estaban en el otro primero, que van a suspender un montón de asignaturas. Y no es que no sean trabajadores, sobre todo las niñas son más trabajadoras que Mario y les cuesta un montón. No es la integración en el grupo, ya digo toda la clase se lleva muy bien entre ellos. Pero de coger un nivel para ir resolviendo las asignaturas sin problema les cuesta mucho. De hecho, las dos niñas las vamos a proponer que vayan al grupo de Diversificación en tercero y Mario se va a un PCPI. (Entrevista a Fidel. Profesor en IES Cantueña. Junio 2009).

Fidel, profesor en el Cantueña, da un lugar fundamental al problema del nivel como causa de las dificultades de los estudiantes, pero también señala los procesos de desmotivación de los estudiantes que se esfuerzan y no obtienen los resultados esperados.

Fidel: Las que sí que quieren trabajar, las dos niñas les está costando.

Pilar: Y , ¿cómo lo viven ellas?

Fidel: Pues supongo que mal, no lo transmiten. Yo me llevo bien con estas dos niñas y no transmiten su mosqueo de decir es que me cuesta muchísimo además, ¿no? Eva está contenta porque se lleva bien con el grupo pero yo creo que le supone un mosqueo ver que se esfuerza y que falla y que otra vez y otra vez. Tratas de animar pero luego cuando ven las notas se hunden en la miseria, porque dicen estoy haciendo todo lo posible pero no me entero, me cuesta mucho. (Entrevista a Fidel. Profesor en IES Cantueña. Junio 2009).

Esta incidencia constante en los problemas de carácter curricular lleva a los profesores y profesoras a buscar sus causas. En el Capítulo V daré cuenta de las justificaciones elaboradas en torno al alumnado inmigrante y sus trayectorias y en el VI de las construidas respecto a los estudiantes tanto autóctonos como inmigrantes. Las razones siempre giran en torno a los jóvenes, sus familias, sus grupos étnicos-nacionales o la anomia social¹⁷⁴.

Al mismo tiempo, la existencia de grupos homogéneos por niveles curriculares es una cuestión que algunos docentes reconocen que no existe tal cual, ya que hay una importante diversidad en los conocimientos de los chicos y chicas de una misma clase. Aunque ésta haya sido configurada buscando (y viendo) dichas semejanzas.

Es verdad, que conlleva una serie de escollos que hay que trabajar, que hay que superar, porque son niveles diferentes. En esa diversidad nos damos cuenta de que cada vez hay más variedad de niveles. Tienes que tender a hacer agrupamientos para trabajar contenidos, pero

¹⁷⁴ Sin embargo, en las entrevistas y conversaciones no he encontrado prácticamente discursos que pusieran en cuestión los significados y las diversas posiciones sociales desde las que los conocimientos son concebidos, estructurados o secuenciados en los currículos escolares. En relación a dichas posiciones, Bernstein (1985) señala que en el interior de las clases media hay un conflicto ideológico que afecta al tipo de pedagogía que se institucionaliza en los espacios escolares. El autor diferencia entre las pedagogías visibles e invisibles, atribuyendo a la primeras unas formas clasificación (fronteras entre los contenidos) y marcos de referencia (relación entre profesor y alumno) flexibles y a las segundas rígidos. Afirma que las ideologías de la educación siguen siendo ideologías de clase.

luego te das cuenta de que dentro de un agrupamiento determinado, a su vez, hay otros niveles diferentes (Entrevista a Andrés. Equipo de directivo en el Colegio Mica. Julio 2009).

Los alumnos y alumnas de las Aulas de Enlace estudiadas se incorporan durante su estancia en el programa, y al abandonarlo, en grupos compuestos por la lógica de los niveles curriculares esbozada en los párrafos anteriores. Tanto las Aulas de Enlace como otros dispositivos de atención a la diversidad se asientan bajo la lógica de la educación compensatoria. Ésta, aunque no niegue la diversidad del otro, la considera como un problema a resolver, cuya solución última es asimilacionista, dado que promueve finalmente la homogeneización (Dietz, 2003).

En mi trabajo de campo, se combinan distintos discursos del profesorado respecto a la atención a la diversidad. Aunque prime esta idea de atención de las necesidades del alumnado a modo de reparación, Álvaro (profesor en el Colegio Mica) plantea la presencia de estos dispositivos no sólo como una solución a la llegada de chicos y chicas extranjeros, sino como un derecho. Una concepción que no fue, al menos, plasmada en los discursos del resto de docentes entrevistados y que señala que los inmigrantes tienen los mismos derechos a recibir una escolarización adecuada a sus necesidades, con la dotación de recursos necesaria, que los jóvenes autóctonos. Es decir, que en cuanto a medios no sean discriminados por el hecho de ser inmigrantes y extranjeros y porque tal falta considera que puede llevar al abandono escolar de un gran número de jóvenes.

Álvaro: ...Me parece que es un proyecto que no se tiene que abandonar cuando baje la inmigración, no se tiene que abandonar en absoluto porque siempre seguirá llegando gente, porque es un programa de atención a la diversidad como cualquier otro, como compensatoria, como diversificación, que hay que seguir teniendo. Cualquier chico que llegue de otro país tiene derecho a un espacio especial. ¿Te puedo contar una anécdota?

Pilar: Sí, claro.

Álvaro: Yo tengo unos amiguetes que fueron a estudiar a Alemania. Y eran los únicos extranjeros y los únicos españoles que había en el pueblo. Era una ciudad pequeñita donde estaban, pues movilizaron una cantidad de recursos, fue acojonante, buscaron una persona que hablaba español para que les hiciera de mediador. Les daban cuatro horas de clase de alemán extra con una persona que hablaba español. Fue una dotación inmensa de recursos. Y, claro, eran chiquitillos. Llegaron chiquitillos pero nada en seis meses estaban perfectamente integrados. Claro, realmente incluso aunque no permaneciese institucionalmente o como programa concreto sí que tendríamos que dotar de recursos siempre que viene una persona extranjera, que hable otro idioma distinto, alguien o un equipo que hiciese un plan de acogida, porque luego lo que pasa es que muchos chicos abandonan, han abandonado (Entrevista a Álvaro. Profesor en Colegio Mica. Junio 2009).

En relación a la lógica de la separación por niveles, Elena y Lidia en el Cantueña planteaban del siguiente modo cómo se organizaban los grupos de referencia en los que sus estudiantes del Aula de Enlace se incorporaban.

Lo decidimos nosotras con el equipo directivo, pero sobre todo, en el primer ciclo. Se decidió hacer un grupo para recibir a los estudiantes post aulas de enlace, que tenían con los niveles muy bajos [...] Por lo general es jefatura de estudios quien adjudica los grupos. 3º C o 4º C, ¿qué criterios siguen? normalmente les pone en unos itinerarios con asignaturas no muy fuertes, normalmente itinerarios dirigidos a ciclos, no bachillerato, en 3º. Ese es el criterio que tiene jefatura de estudios y dejar ese curso con una ratio más bajo (no se entiende)... No tienen física, las matemáticas pues no la cursan, biología. Hay un esquema, un documento con las asignaturas de cada itinerario, las asignaturas de esos itinerarios (los de ciclos) tienen menos peso que el itinerario de Bachillerato, en general [...] Claro, normalmente en el caso de los 4º, Andrej y Fen, no están en un grupo bueno era un grupo dirigido a itinerarios, a ciclos. Entonces, ¿qué va a pasar?, el año que viene como ellos repiten 4º, tanto Andrej como Fen, Andrej no creo pero Fen se habrá matriculado, o la habremos matriculado, en un itinerario como el de Xiu. Xiu el año pasado estaba en un grupo bajito, vamos quiero decir en un 3º de itinerario para ciclo, pero este año está en un 4º A, normalmente los 3º y los 4º A son muy buenos. Los que creemos o creen que van a ir a Bachillerato. Entonces, este año está en un 4º A, bueno académicamente (Entrevista a Lidia. Profesora en el IES Cantueña. Junio 2009).

Este último aspecto señalado por Lidia no significa, directamente, que estén considerando que los alumnos y alumnas de las Aulas de Enlace no vayan a llegar a Bachillerato (pero sí vuelcan ese tipo de atribuciones sobre los estudiantes que forman parte de estas clases)¹⁷⁵. De hecho, como puede leerse tras dejar el Aula de Enlace, los profesores propusieron que Xiu se incorporara en un grupo sobre el que se vislumbra el acceso a bachillerato. Sin embargo, los escolarizan en estos grupos para que sigan algunas de las asignaturas porque no "*son muy fuertes*". Y, de esta manera, la inmersión de los chicos y chicas en las clases de referencia durante su estancia en el programa es concebida, por profesoras como Elena y Lidia, como un canal que facilita otros objetivos que son vistos como

¹⁷⁵ En relación a las palabras de Lidia respecto a la configuración de las clases de 4º, querría señalar que el profesorado tiende a volcar una serie de expectativas sobre las trayectorias futuras de sus estudiantes, como aparece en el siguiente extracto de entrevista y diario de campo.

No se si van a conseguir su graduado, ni si quiera. No lo sé. Lo veo difícil en los niños que yo controlo, en los que yo conozco. También es verdad que hay otros chicos de los que se incorporaban a las clases de mates que yo creo que van a pasar a tercero y van a aprobar. Estos dos otros chicos que te nombraba. Otra niña que tuve en segundo también y que hace de traductora. Esa niña va a llegar a 4º. Aunque va suspendiendo lengua tristemente en las demás asignaturas saca nueves, ocho y en lengua suspende y es la traductora de sus compañeros chinos. (Entrevista a Fidel. Profesor en IES Cantueña. Junio 2009).

El profesor de inglés me dice que Lieh va bien, aunque lleva un tiempo que no trabaja mucho y que se excusa diciendo que no entiende. Él considera que en este grupo de 4º de la ESO en el que muchos chicos y chicas ya tienen 17 años hay varios que no van a titular (Observación en Colegio Mica-Clase de 4º ESO. Extracto de mi diario de campo. Febrero de 2010).

propios de las Aulas de Enlace: la "integración" o el aprendizaje del castellano (tal y como he señalado en el epígrafe anterior).

Al final del primer y segundo año, para los estudiante es un contrarreloj, porque a tiempo que se les está pidiendo que aprendan el idioma, se les está pidiendo que sigan su curso, cuando están en el Aula de Enlace están perdiendo clase en su grupo de referencia, entonces para ellos es triplemente estresante: conocer un nuevo idioma, una nueva cultura y además notas, como han aprendido a sacar en su país de origen, esto tiene que generarles estrés (Entrevista a Elena. Profesora de Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio 2009).

Ante la situación relatada por Elena, tanto ella como otros docentes proponen soluciones de cara al abandono del Aula de Enlace por parte de sus estudiantes. Soluciones encaminadas a desplegar otros apoyos necesarios, encaminados a la adquisición de vocabulario curricular, que ella misma reconoce que el Aula de Enlace no puede favorecer.

Nosotros pedimos soluciones: curso puente, horas de refuerzo post aulas de enlace porque lo que nosotros vemos donde cojea este programa es mientras dure el programa, que tiene una atención bastante sistematizada, se les hace seguimiento, pero cuando pasa el Aula de Enlace, que es poco tiempo, ya no tienen apoyo. Algunas veces, la mayoría de las veces, sería necesario un apoyo. No tienen vocabulario curricular, ni base anterior. No hay mecanismo de apoyo a esto (Entrevista a Elena. Profesora de Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio 2009).

Tal y como lo relata, concibe estas "soluciones" como una manera de responder a las necesidades del alumnado de Aula de Enlace, ya que programas como Diversificación o Compensatoria no los considera adecuados, dados los "altos" conocimientos adquiridos en los sistemas educativos de sus países de origen.

Tienen un conocimiento básico del idioma, pero después del Aula de Enlace ya no hay otro apoyo, más que los apoyos que hay para todos, los programas de compensatoria, diversificación, que no están adaptados a este tipo de alumnos [...] El Alumno típico que provenga de los países orientales, de China, sus conocimientos matemáticos son muy altos, por encima de los conocimientos de los europeos. Sin embargo, desconocen todo sobre la historia de España, estos alumnos no son el perfil de diversificación para nada, pero si queremos que tengan una atención personalizada se les propone para ese programa. Y en un grupo ordinario donde se sobreentiende que saben cosas anteriores en primaria, ellos se pierden y no hay nadie que les de una formación entremedias, que les lance un puente entremedias para conocer toda esa información (Entrevista a Elena. Profesora de Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio 2009).

En el siguiente apartado ahondaré en los itinerarios de los estudiantes de las Aulas de Enlace del Colegio Mica e IES Cantueña, lo que me permitirá mostrar los grupos o niveles a los que son orientados los jóvenes después de salir del programa por parte de sus docentes, en el que compensatoria o diversificación se convierten en una opción, a pesar de no considerarlos idóneos.

IV.3.2. Trayectorias tras el Aula de Enlace

En este apartado pretendo explicar los itinerarios de los estudiantes de ambas Aulas Enlace investigadas. En primer lugar, detallaré los de alumnos y alumnas de ambas clases nada más abandonar el programa. Y en segundo, las de los estudiantes del IES Cantueña dos años más tarde de su salida del recurso, ya que por problemas de acceso no pude aproximarme a los jóvenes del Colegio Mica durante el curso 2010-11.

IV.3.2.1. Un curso más tarde

Los alumnos y alumnas de las Aulas de Enlace se incorporan a las aulas de referencia durante su estancia en el programa y generan sus propias experiencias con compañeros y compañeras, profesores y la materia que seguir. Dichas experiencias, como he mostrado, son trasladadas al Aula de Enlace de diversas maneras. Estas entradas forman parte de la organización del dispositivo. Sin embargo, la permanencia de los escolares en el programa es de carácter temporal, de tal modo que cuando lo abandonan, los chicos y chicas siguen, por lo general, en el sistema educativo pero en otras clases o programas.

En y desde las Aulas de Enlace se toman decisiones respecto a la posterior incorporación. Los docentes que trabajan en el programa, junto con otros miembros del equipo de orientación, sugieren a los estudiantes y sus familias los grupos o niveles en los que podrían escolarizarse. Propuestas de los profesores basadas en el desempeño del estudiante en el aula, las expectativas que vuelcan sobre su posible éxito escolar, las diversas normativas que regulan la escolarización por niveles y las lógicas y discursos que rigen y legitiman los diversos programas de atención a la diversidad, como he señalado en el epígrafe anterior.

En las dos Aulas de Enlace estudiadas, la del Colegio Mica e IES Cantueña, el final del curso estuvo marcado por la futura incorporación de los alumnos y alumnas a las aulas de referencia en el curso 2009-10. En la siguiente tabla he recogido los grupos y programas a los que fueron orientados los estudiantes de ambas Aulas de Enlace. El número de estudiantes es superior al permitido en cada clase, que no puede ser mayor a 12. Los 26 se refiere al total que pasó por el programa, ya que algunos y algunas lo abandonaron antes de que finalizase el curso.

Alumno y alumna	Curso de referencia mientras permanece en el Aula de Enlace (curso 2008-09)	Destino posible al salir del aula de enlace (curso 2009-10)
1	1º ESO	1º ESO (Programa Integración ¹⁷⁶)
2	1º ESO	Permanece otro curso en el AE (siendo su curso de referencia 2º ESO)
3	2º ESO	2º ESO (Programa Compensatoria) ¹⁷⁷
4	2º ESO	2º ESO (Programa Compensatoria)
5	2º ESO	2º ESO (Programa Compensatoria)
6	3º ESO	PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) ¹⁷⁸
7	3º ESO	PCPI
8	3º ESO	Permanece otro curso en el AE
9	3º ESO	Permanece otro curso en el AE
10	3º ESO	Repite 3º de la ESO
11	3º ESO	3º ESO (Programa Diversificación curricular ¹⁷⁹)
12	3º ESO	3º ESO (Programa Diversificación curricular)

¹⁷⁶ Integración se está refiriendo a un grupo de Educación Especial con el que contaban en el centro escolar.

¹⁷⁷ El Programa de Compensatoria incluye diferentes medidas, pero todas van dirigidas a compensar al alumnado que el sistema educativo define en "*desventaja socioeducativa*". Ver en www.madrid.org (Planes y Actuaciones: Atención a la Diversidad-Educación compensatoria).

¹⁷⁸ PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) va dirigido a los alumnos de mayores de 16 años que no han obtenido el título de Secundaria. La realización de este programa no implica necesariamente la obtención de dicha titulación, sólo se hará efectiva cursando materias complementarias. Normativa Comunidad de Madrid: Orden 1797/2008, de 7 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se regulan la ordenación académica y la organización de los programas de cualificación profesional inicial que se imparten en centros educativos de la Comunidad de Madrid. Ver en http://www.madrid.org/fp/ense_pcpi/pcpi_caracteristicas.htm.

¹⁷⁹ La Diversificación curricular se trata de una medida dirigida a los alumnos mayores de 16 años con dificultades de aprendizaje para que obtengan una formación profesional mínima y el Graduado en Educación Secundaria. Normativa Comunidad de Madrid: Orden 4265/2007, de 2 de agosto, de la Consejera de Educación, por la que se regula el programa de diversificación curricular en la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. Ver: www.madrid.org.

13	3º ESO	3º ESO
14	3º ESO	Abandona el centro escolar
15	3º ESO	3º ESO
16	4º ESO	Repite 4º ESO
17	4º ESO	4º ESO (Adaptaciones) ¹
18	4º ESO	4º ESO (Adaptaciones)
19	4º ESO	4º ESO (Adaptaciones)
20	4º ESO	Bachillerato
21	4º ESO	4º ESO (Diversificación)
22	4º ESO	4º ESO
23	4º ESO	4º ESO
24	4º ESO	Permanece otro curso en el AE (siendo su curso de referencia 4º ESO)
25	4º ESO	Permanece otro curso en el AE (siendo su curso de referencia 4º ESO)
26	(sin datos) 4º ESO	(sin datos) Se desconoce su itinerario

Tabla 21: Incorporación a las aulas de referencia. Alumnos/as de las Aulas de Enlace del IES Cantueña y Colegio Mica. Curso 2008-09

Los casos de los alumnos 16, 17, 18, 19, 21, 22 y 23 se acogen a la normativa vigente sobre las Aulas de Enlace, que estipula que todos aquellos alumnos y alumnas que se encuentran en 4º de la ESO siendo menores de 18 años se incorporarán de nuevo en dicho nivel o en un Programa de Cualificación Profesional Inicial o, de modo excepcional, en un Centro de Educación de Personas Adultas, pero en ningún caso podrán acceder a un grupo de estudios post-obligatorios. Sólo la alumna 20 pasa a Bachillerato (Milena del Colegio Mica). Esta situación se produce porque sus profesores incorporan a esta chica en su grupo ordinario antes de que finalizara el curso, para que pudiera acceder a Bachillerato en el siguiente.

Los alumnos 10 y 16 se escolarizaron en su grupo de referencia antes de la finalización del curso 2008-09, lo que significa que dicha decisión de repetición ya no se encontraba en

¹ "Las adaptaciones curriculares -entendidas como modificaciones curriculares más o menos extensas- son estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en algunos alumnos con necesidades educativas específicas. Pretenden ser una respuesta a la diversidad individual independientemente del origen de esas diferencias: historial personal, historial educativo, motivación e intereses, ritmo y estilo de aprendizaje" (Ministerio de Educación, 2010). Ver en www.ite.educacion.es/w3/recursos2/orientacion/01apoyo/op01.htm, consultada 7/05/2010.

manos del profesorado de Aula de Enlace, sino de sus docentes y tutores del grupo de referencia. En la tabla aparecen varios alumnos inscritos en el Programa de Diversificación curricular, pero no están todos los que fueron propuestos. Es el caso de los estudiantes 10 y 15, que no lo están porque sus familias rehusaron. Los profesores que formaban parte de la junta de evaluación del Aula de Enlace barajaron que los niños 17, 18 y 19 entrasen en el programa de Diversificación curricular, pero al final decidieron que era más beneficioso que continuarán en un grupo ordinario con las adaptaciones necesarias.

En esta tabla no se han recogido las edades de los alumnos durante su estancia en el Aula de Enlace, pero en la mayor parte de las ocasiones eran superiores a las de los estudiantes de los grupos ordinarios en las que eran asignados. En este caso son las diferentes Comisiones de Escolarización las que se encargan de adjudicar un curso de referencia a los escolares que llegan a las Aulas de Enlace.

Como puede apreciarse en la tabla, la mayor parte del alumnado permanece en la Etapa Secundaria, una vez ha terminado su estancia en el Aula de Enlace. Sólo una alumna matriculada en 4º ESO llega a Bachillerato y 2 de los 26 chicos y chicas pasaron a un PCPI. En esta tabla, puede apreciarse la redirección desde las Aulas de Enlace a otras clases de apoyo escolar y dispositivos de atención específica, como compensatoria o diversificación curricular (Cucalón y Del Olmo, 2010; Pérez Milans, 2007).

Silvia Carrasco y Margaret Gibson (2010) han dado cuenta de un proceso semejante en las clases de acogida en Cataluña y las de desarrollo de la lengua inglesa en California y señalan que los jóvenes escolarizados en estos espacios¹⁸¹

suelen ser transferidos en altas proporciones a los itinerarios adaptados y de más bajo nivel, con el consecuente gran abandono y expulsión a un mercado laboral que, en una situación de crisis de modelo productivo como la actual, cada vez les puede absorber menos y en peores condiciones (Carrasco y Gibson, 2010: 70).

¹⁸¹ Como he indicado en el Capítulo *Aportes teóricos utilizados*, Silvia Carrasco, Jordi Pàmies, Maribel Ponferrada, Beatriz Ballestín y Marta Bertrán (2011) señalan que en el análisis de las desigualdades sociales no sólo es preciso atender a la segregación interescolar, sino a los efectos de la segregación intraescolar en la inclusión educativa, que es uno de los objetivos que los diversos programas de atención a la diversidad se marcan. Estos investigadores han demostrado que la estratificación interna de la escuela, cuya implantación se justifica con la creación de grupos con necesidades semejantes (y, de esta forma, facilitar el trabajo del profesorado), no facilitan ni el desarrollo de relaciones interculturales ni el acceso a una serie de prácticas culturales valorizadas por la escuela. Señalan que las desigualdades educativas creadas en los propios centros a través de diferentes dispositivos de selección, segregación y separación afectan de manera negativa al alumnado escolarizado en los mismos, que, por otro lado, suelen ser niños y jóvenes de origen migrante. Dan una importancia fundamental al capital social de los estudiantes a la hora de explicar sus resultados escolares pero también y necesariamente al papel de las prácticas y políticas sobre dicho capital social.

Al hilo de estas afirmaciones, David Poveda, Maribel Jociles y Adela Franzé (2009) han mostrado que las medidas de atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid, que trabajan fuera del aula ordinaria, son habitadas principalmente por jóvenes inmigrantes, una situación que Débora Ávila y Marta Malo (2007) también constatan. Poveda, Jociles y Franzé (2009) han llamado “externalización” a esta tendencia de desplazar a los alumnos inmigrantes hacia itinerarios, programas y clases fuera del aula ordinaria, que implican trayectorias académicas alejadas de los cursos ordinarios. Al mismo tiempo, resaltan que esta “externalización” de la intervención socioeducativa se complementa con una “externalización” de la responsabilidad, al ser constante por parte de los docentes la demanda de una atención especializada que resuelva las supuestas necesidades específicas de estos escolares en las aulas. Necesidades que estos educadores sitúan en el alumno y se consideran derivadas de su “origen” (sistema educativo, familia y lengua materna) y no del propio sistema educativo, como estos investigadores instan a reflexionar y mostrar. En mi trabajo de campo, como he señalado al comienzo del apartado y como explicaré con profundidad en el Capítulo V, los docentes expresan que el origen (cultura, sistema educativo, familia y lengua materna) de los estudiantes de las Aulas de Enlace condiciona sus trayectorias académicas posteriores.

Considero que las Aulas de Enlace se disponen bajo una lógica de definir, separar, categorizar y mantener fuera del aula ordinaria a los estudiantes cuyo desconocimiento del castellano y/o el desfase curricular puede ser disruptivo para el mantenimiento de los ritmos escolares. La concepción de estas formas de intervención educativa hacen problemática la presencia de los chicos y chicas inmigrantes en las aulas. Al igual que Débora Ávila y Marta Malo (2007)¹⁸², afirmo que la legislación de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid en relación a las medidas de Educación Compensatoria¹⁸³, entre las que se encuentran las Aulas de Enlace, trata las características de los estudiantes como un problema, como una

¹⁸² Como he indicado en el Capítulo *Aportes teóricos utilizados*, Débora Ávila y Marta Malo (2007) dan cuenta de las operaciones de diferenciación que se llevan a cabo en los institutos públicos a través de la puesta en práctica de medidas como Compensatoria y Diversificación, que separan a un grupo de estudiantes del resto. Este tipo de programas diseñados y aplicados en las escuelas tienen como finalidad gestionar a un alumnado que se considera en una “franja de riesgo de problematicidad” (Ávila y Malo, 2007:591). Estas autoras indican que la lógica que sustenta este tipo de medidas es la de diferenciar y su acción concreta consiste en separar, definir y categorizar. Las investigadoras señalan que este tipo de mecanismos tienen consecuencias sobre las personas que son separadas, ya que dicha división condiciona su acceso a los recursos y perpetúa la desigualdad. El sistema educativo define las necesidades concretas de los sujetos y sobre ellas dispone soluciones, como las medidas de atención específica, que eliminan la convivencia en la diversidad (Ávila y Malo, 2007).

¹⁸³ Este programa va dirigido hacia el “alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa porque pertenecía a minorías étnicas/culturales, por factores sociales, económicos o geográficos y presente desfase escolar significativo así como dificultades de inserción y necesidades de apoyo específico”, (Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid Número 192, 2006: 25). Las Aulas de Enlace concretan más al ser únicamente destinadas a los estudiantes extranjeros y, en el interior de éstos, a los que desconocen el castellano y/o tiene desfase curricular.

falta en el propio chico y chica y, de esta manera, legitima una intervención educativa específica y fuera del aula ordinaria (como he señalado en el Capítulo I).

Como he mostrado en la tabla anterior, la escolarización en grupos separados de las clases de referencia puede producirse también al abandonar el Aula de Enlace¹⁸⁴. Sin embargo, el que sean orientados hacia determinados programas periféricos de las aulas ordinarias no significa que los estudiantes y las familias tengan siempre que aceptarlos, como explicaré en el siguiente subapartado. Ni tampoco implica que la entrada en Compensatoria o Diversificación sea un camino completamente vedado a Bachillerato¹⁸⁵. Además, hay estudiantes que pasaron por las Aulas de Enlace y llegaron a Bachillerato, e incluso a la universidad, como indicaré a continuación. Mostrar estos últimos casos, a mi modo de ver, es atenerse a la realidad del campo pero considero imprescindible señalar que no pueden ser tomados como punto de referencia, ya que esto podría invisibilizar a los y las que abandonaron o rompieron con los itinerarios iniciados en sus países de origen, que representan un número más elevado¹⁸⁶.

IV.3.2.2. DOS CURSOS MÁS TARDE

Respecto a las trayectorias de los chicos y chicas que conocí durante el curso 2008-09, poseo información sobre sus itinerarios dos cursos más tarde¹⁸⁷, pero sólo en el caso de los

¹⁸⁴ En este sentido, hubiera resultado fundamental mostrar los datos a nivel de la Comunidad de Madrid, que solicité a la Consejería de Educación, ya que permitirían conocer desde una perspectiva más general el papel de filtro que adquiere el Aula de Enlace de cara a las trayectorias académicas de sus estudiantes. Pero, como ya he indicado en el Capítulo II, dicha información nunca me fue facilitada por dicha consejería.

¹⁸⁵ De hecho, un profesor de Diversificación del Colegio Mica me comentó que en el curso 2009-10 había propuesto que dos de sus estudiantes de 4º de Diversificación estudiaran Bachillerato. Aunque otros profesores veían complicado este paso, como me señaló un compañero del anterior (que también era tutor en este programa dentro del Mica) o como las profesoras del Aula de Enlace del IES Cantueña indicaron a sus alumnos y alumnas en una sesión dedicada a explicar los itinerarios posteriores al dispositivo.

¹⁸⁶ Además, como he trabajado en el Capítulo I, las políticas de igualdad de oportunidades pueden llegar a ser extramadamente perjudiciales para los sectores más vulnerables, ya que se les responsabiliza de no alcanzar los mismos méritos que otros sujetos en situaciones sociales semejantes.

¹⁸⁷ Consideré necesario atender a dichas trayectorias, ya que me permiten obtener información más profunda sobre los itinerarios de los jóvenes que han pasado por el Aula de Enlace. A mi modo de ver, es pertinente desarrollar estudios de carácter diacrónico, que atiendan a los cambios e itinerarios recorridos por estudiantes y docentes. Señalo también a los docentes porque, como he indicado en el Capítulo II, las Aulas de Enlace del Colegio Mica e IES Cantueña han desaparecido, de tal manera que sus tutoras (Elena, Lidia o Cristina) han sido reubicadas en otros grupos o programas. O el caso de Pedro que cubría la baja de Cristina y al reincorporarse esta última comenzó a dar clases en secundaria. En el Capítulo III he hecho mención a las características del Aula de Enlace del Colegio Mica, en la que se implanta un modelo de aula en el que, a pesar de haber una única tutora o tutor, diferentes docentes se incorporaban y rotaban de un curso a otro impartiendo clase durante unas horas a la semana.

estudiantes del IES Cantueña, dados mis problemas de acceso en el Colegio Mica¹⁸⁸. Algunos de los datos me los han suministrado las profesoras del Aula de Enlace y otros los he obtenido a través de mis entrevistas y contactos con los propios estudiantes.

Caso por caso:

1. Irina salió del Aula de Enlace en el tercer trimestre del curso 2008-09 y se incorporó a 3º de la ESO, pero lo repitió en el curso 2009-10. Una situación que, según expresa, no la inhibió de seguir adelante.

Por dificultades del idioma tuve que repetir 3º, y me ayudó mucho en mis siguientes años de estudio. Ahora estoy en 4º y voy muy bien en los estudios, si apruebo pienso hacer un bachillerato de sociales para hacer una carrera de empresariales (Autorretrato de Irina. Extracto de mi diario de campo. Junio 2011).

En 2010-11 estudió 4º ESO, que es cuando la volví a ver y pude entrevistar. En 2011-12 llegó a Bachillerato, según me indicó Wong en una serie de correos que intercambiamos. Su tutora en 4º y Elena, docente de Aula de Enlace, también me dijeron que iba a promocionar. En un principio, a salir del Aula de Enlace las docentes le sugirieron que se incorporara a Diversificación pero la madre se negó y siguió en su trayectoria en los grupos ordinarios.

2. Wong pasó todo el curso 2008-09 en el Aula de Enlace, pero se incorporó a algunas asignaturas de 3º (en el mismo curso en el que Irina estaba escolarizada y al que también se incorporaban durante algunas materias Jing y Tomasz). En 2009-10 entró a 3º de la ESO en el grupo de Diversificación y 2010-11 llegó a 4º de la ESO en el grupo de Diversificación, pero con algunas asignaturas pendientes de 3º ESO. En 2011-12 repitió 4º ESO en este mismo, según me comunicó en un correo electrónico.

Wong tiene 17 años. Está en 4º de Diversificación y ha pasado desde tercero de este mismo programa. Recuerda que mientras estuvo en Aula de Enlace se incorporaba a 3º pero no de diversificación en algunas asignaturas, a las que no se presentó a su examen finales. Me dice que le quedan algunas de tercero pero que las sacara este año, aunque de cuarto no cree que le quede nada (al final repitió). Para él está bien estar en Diversificación porque es más fácil, pero dice que hay algunas cosas que no le gustan porque no las entiende y porque tampoco son interesantes. Al preguntarle cuáles, me contesta que para él no es interesante la Revolución Rusa y Revolución francesa pero que sí le interesan cosas de España saber cosas de aquí. En China sí le gustaba más la historia pero aquí la historia y la filosofía no le gustan porque no las entiende. Me cuenta que en 4º diversificación está con Wei pero que en tercero no estaba con ningún chino, que había otros extranjeros pero no chinos (Entrevista no grabada con Wong. Notas extraídas de mi diario de campo. Mayo 2011).

¹⁸⁸ Lo he explicado con mayor detalle en *Apuntes metodológicos y dilemas éticos*.

3. Gao pasó todo el curso 2008-09 en el Aula de Enlace y se incorporaba a algunas asignaturas del mismo 3º de la ESO que Wong. En 2009-10 entró a 3º ESO en un grupo ordinario y en 2010-11 en 4º de la ESO. En 2011-12 se escolarizó en Bachillerato, según me ha dicho Wong. A Gao, como a Irina, también las profesoras le sugirieron entrar en Diversificación. Sin embargo, su familia prefirió que se escolarizara en un grupo ordinario.

Lidia me comenta que Gao es alumno mentor de un compañero del Aula de Enlace, que pasó 3º y ya está en 4º. Lidia piensa que va a poder ir a la universidad, aunque lo define como "es muy vaguete y tal pero que al final lo saca". Me señala que sus padres se negaron a que fuera a Diversificación. Me cuenta Lidia la siguiente anécdota: el otro día le contó el profesor de Tecnología que Gao había hecho los ejercicios muy rápido, que había un problema en la pizarra y que lo hizo muy rápido, tanto que el profesor no sabía los pasos que Gao había dado para resolverlos. Lidia señala que ambos pensaron que Gao tenía muy buen nivel y le habían enseñado en su país.

Vamos (Lidia y yo) a buscarle a su clase en la hora del recreo para proponerle hacer la entrevista. Gao me dice que en 3º le fue bien porque había un compañero de China, que le ayudaba todo el rato traduciendo. Ahora mismo le han quedado dos asignaturas, porque ya no hay nadie que le traduzca. Le digo que no pasa nada si sólo le han caído dos, me dice que tiene que mejorar y que no le caiga ninguna. Dice que si estudia en septiembre llegará a Bachillerato. (Observación en IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Marzo 2011).

4. Andrezj (hermano de Tomasz) dejó el centro y volvió a Polonia, según las profesoras del Aula de Enlace. En el curso 2009-10 se escolarizó en 4º ESO. Durante 2008-09 estuvo escolarizado durante todo el año en el Aula de Enlace, pero se incorporaba en algunas asignaturas de 4º.

Elena no sabe nada de Andrezj sólo que lo dejó, dice que pensaban que iba a promocionar fácilmente pero "se perdió", expresa. (Observación en el IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Febrero de 2011).

Emma dice que el otro día les estuvo preguntando que querían ser de mayores y que le sorprendió mucho que Andrezj dijera que no quería seguir estudiando, que su padre era albañil y le iban bien y que él también quería serlo. Emma piensa que es un chico que puede promocionar y que le extraña que no quiera alcanzar una profesión mejor. Elena le contesta que no lo ve raro, que su madre tiene estudios, pero que su trabajo aquí es de limpiadora, entonces que es normal que él no quiera seguir estudiando. Elena nos explica a Emma y a mí que Andrezj al principio del trimestre fue flojeando en las notas pero que ahora había remontado mucho y había sacado muy buena nota en matemáticas (Observación en el Aula de Enlace. Extracto de mi diario de campo. Mayo 2009).

5. Tomasz dejó el centro y volvió a Polonia, según las profesoras del Aula de Enlace. En el curso 2009-10 se escolarizó finalmente en un grupo de PCPI, aunque en un principio fue propuesto para Diversificación en 3º. Durante el 2008-09 estuvo escolarizado durante todo el año en el Aula de Enlace, pero se incorporó en algunas asignaturas de su grupo se 3º.

6. Rachid permaneció durante el curso 2008-2010 en el Aula de Enlace. Después se incorporó a 2º ESO. En el curso 2010-11 fue expulsado del programa de PCPI, en el que estaba escolarizado. Una cuestión que sorprendió a las profesoras del Aula de Enlace. Intenté entrevistarme con Rachid para conocer su experiencia pero no fue posible.

7. Ibrahima abandonó el Aula de Enlace en el segundo trimestre del curso 2008-2009. Durante su incorporación en el aula ordinaria, seguía siendo atendido por las profesoras del Aula de Enlace durante algunas horas sueltas y por el resto del profesorado. Tanto Ibrahima como su hermana Khady nunca fueron escolarizados en Senegal, según sus docentes. El proceso de incorporación de Ibrahima y Khady fue complicado, como he indicado en el epígrafe "Aulas de Enlace y referencia en conflicto".

Elena me contó en el curso 2010-11 que Ibrahima había dejado la escuela. En ese momento, no estaba ni estudiando, ni trabajando, según la docente. Su hermana, Khady, me dijo que Ibrahima estaba bien cuando le pregunté por él.

Elena me cuenta que Ibrahima ha dejado las clases porque se fue a Almería a trabajar, pero que no ha trabajado y que ha vuelto a Parla. Elena dicen que ni estudia, ni trabaja, aunque juega al fútbol con los chicos en las tardes pero no está en ningún equipo (Observación en IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Febrero 2011).

8. Khady al salir del Aula de Enlace fue propuesta para incorporarse a 1º de la ESO y en el 2008-09 estaba en 2º en un grupo de integración.

9. Quiao abandonó la escuela en el curso 2009-10, sin obtener la titulación de secundaria. En el 2008-09 permaneció todo el año en el Aula de Enlace y se incorporaba en algunas materias de 4º de la ESO. Concretamente, en el mismo grupo que Fen y Andrezj, pero un menor número de horas que sus dos compañeros. Durante una visita que realicé en el Cantueña en 2009, Quiao me explicaba que se sentía bien en su clase de diversificación.

(Lidia estaba apoyando a Quiao, Xiu y Gao en algunas materias de sus aulas de referencia en la biblioteca una vez habían abandonado el Aula de Enlace) Quiao me dice que en Diversificación le va bien, especialmente en Inglés y Matemáticas. Las ve fáciles porque van con libros de cursos anteriores, de 1º y 2º. En cambio, tiene problemas con Lengua Castellana y Geografía e Historia. Cree que si tiene buenas notas, irá a Bachillerato (Observación en IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Octubre de 2009).

Quiao dejó el IES sin terminar el curso. Elena y su profesora de diversificación, con la que coincidí en una junta de evaluación a la que me invitó Elena, pensaban lo siguiente sobre el abandono de Quiao,

Quiao estaba en un 4º de Diversificación. Elena me dice que lo dejó dos meses antes de terminar porque tuvo que trabajar en la tienda. Su profesora de diversificación señala lo mismo y que no entiende por qué ya que han visto al padre con los padres cruzados delante de la tienda, con lo que es posible que no tengan mucho volumen de trabajo (Observación en IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Marzo 2011).

Lidia también me expresó su extrañeza ante el abandono de Quiao, porque era muy apoyada por las profesoras de Diversificación y también por ella misma pero que al final lo dejó (Observación en IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Febrero 2011).

En 2011 intenté contactar con Quiao a través de Li. Esta última me dijo que le escribiría por facebook. Quiao le dijo a Li que no podía verme porque estaba muy ocupada en la tienda y sacando su carné de conducir. Según Li, Quiao disponía de una tienda de su propiedad.

10. Xiu se incorporó definitivamente al aula de referencia en el tercer trimestre de 2008-09 en 4º ESO. Sin embargo, repitió 4º ESO al año siguiente. Una cuestión que sus profesoras del Aula de Enlace no pensaron que iba a darse. Lidia hablaba del siguiente modo de Xiu:

Entre junio y septiembre Elena y yo teníamos previsto, tal y como iban las evaluaciones, que iban muy bien, en la tercera no sé qué habrá pasado, porque no he podido hablar con Elena. Cuando se integró ella en abril, que es cuando le dimos de alta, algunas asignaturas que no había cursado, que empezaba a cursar en el mes de abril, nos dijeron los profesores, cuando le informamos de cómo era la chica y tal y cual, una chica trabajadora y todo lo positivo de ella, decían que entre junio y septiembre. Yo creo que pasará a primero de bachillerato. Y si acaso que repita 1º (de Bachillerato). Creemos que está más que capacitada para hacer 1º, a ella en 1º la costará más por el castellano no por los conocimientos: en matemáticas es una fiera, en inglés, en montones de cosas y, sobre todo, que es una trabajadora. Una chica que no para de trabajar. (Entrevista a Lidia. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio 2009).

En 2010-11 abandonó el sistema educativo y trabajaba en la misma tienda de venta de ropa que Jing. Pero Xiu sí obtuvo la titulación de secundaria.

Xiu ha dejado de trabajar por problemas económicos, según Lidia y Elena. La veo en el Instituto porque ha venido a matricular a su hermano en el instituto. Cuando la veo le digo que si quiere seguir estudiando y me dice que ahora no, que ya está trabajando en la misma tienda que Jing. Dice que trabaja seis días a la semana, 8 horas cada día. Señala que está muy cansada y no le queda mucho tiempo para estudiar. Le pregunto si sabe más español desde que trabaja o no. Dice que sabe igual, pero que en el tiempo libre lee en español (Observación en IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Mayo 2011).

11. Jing permaneció en el Aula de Enlace durante el curso 2008-09. Se incorporaba a algunas materias de 3º ESO con Wong, Gao y Tomasz. Al año siguiente fue propuesta para entrar en 3º ESO pero en Diversificación. No completó el curso en Diversificación, abandonó la

escuela y comenzó a trabajar en la misma tienda que Xiu. En junio de 2011 fui a visitar la tienda en la que trabajaban.

Jing está colocando ropa cuando entro. Me dice que no pasa nada si hablamos porque sólo está colocando cosas y no hay mucha gente. Está prácticamente igual, pero con el pelo más corto y lacio. Va vestida con una camiseta blanca y un peto corto de color marrón. Se acuerda de mí al verme y dice Pilar sorprendida y me da dos besos. Me dice que está trabajando seis días por semana y ocho horas cada día. Tiene una semana de vacaciones en octubre y cree que irá Barcelona. Me dice que está bien, que ahora su madre tiene una tienda cerca. Me cuenta que tiene muchos amigos y que sale mucho. Dice que ella no quiere volver a estudiar, que sólo estudiará en su país, que aquí es muy complicado por el idioma y que en España prefiere quedarse trabajando. Le pregunto si ve a antiguos compañeros del Aula de Enlace. Me dice que no, sólo a Xiao y que a Quiao nunca la ve. Me pregunta si Wong sigue estudiando, le digo que sí. Y que María también y puede que vaya a Bachillerato (Observación en Parla. Extracto de mi diario de campo. Junio 2011).

12, 13 y 14. Li, Wei y Jian Li (hermanas) permanecieron en el curso 2009-10 en el Aula de Enlace. Sus grupos de referencia en este curso eran 2º para Li, 4º para Wei y 3º para Jian Li. Al curso siguiente, Jian Li volvió a China, Li seguía en 2º y Wei en 4º de la ESO, en el grupo de diversificación, con Wong. Este último me dijo en octubre de 2011 que Wei había sacado su título de secundaria y estaba realizando un ciclo de grado medio.

Wei me dice que está en 4º de Diversificación con Wong. Según me cuenta, Habla de que hay una asignatura en la que ha sacado un 5. Yo le digo que no tiene que preocuparse porque un 5 no es una mala nota. Ella me contesta que para ella sí. Ha sacado notas bajas en dos asignaturas pero en el resto muy bien, como matemáticas que tiene un 10. Le digo que eso es genial y que tiene que estar muy contenta. Ella dice que leer y hacer las tareas se le da bien pero que hablar le cuesta, que casi siempre está callada porque tiene miedo a equivocarse. Yo le contesto que es normal que a mí me pasa en inglés. Wei me dice que al resto de sus compañeros de clase eso no les sucede, como a Wong, que a ellos le cuesta poco hablar en español (Observación en el IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Marzo 2011).

15. Davi dejó el Aula de Enlace en el segundo trimestre del curso 2008-09, fue propuesto para incorporarse a 3º ESO en el Programa de Compensatoria. Las profesoras no saben nada de él desde que salió del programa. Momento en el que los chicos y chicas advirtieron a sus docentes de que Davi quizá dejaba al centro y volvía a Brasil.

16. Fen se incorporaba a algunas asignaturas de su clase de 4º del ESO durante su permanencia en el Aula de Enlace, en las que compartía clase con Andrezej y Quiao. Al abandonar el Aula de Enlace se incorporó a 4º de la ESO pero nunca terminó sus estudios,

según sus profesoras del Aula de Enlace. Durante una de mis visitas¹⁸⁹ al centro en el curso 2009-10 Lidia me contaba que

Fen está en la misma clase de 4º ESO que Xiu. Lidia le apoya en algunas asignaturas como al resto de ex alumnos y alumnas. Lidia me ha contado que Fen ni quería matricularse ni en el Cantueña ni en otro instituto más cercano a su casa (al final del curso pasado su familia se mudó y ambas chicas mencionaron que quizá no seguían en el instituto) y piensa que si finalmente lo hizo fue porque ella y Elena le insistieron, porque la chica ponía como excusa que quería sacarse el carné de conducir (Observación en el IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Octubre 2009).

Fen había llegado a España tras un alto expediente académico en China y quería ir a la universidad para estudiar Medicina. Al llegar a Madrid entró en el Aula de Enlace pero iba con frecuencia a su clase de referencia en algunas asignaturas como matemáticas. En una escueta conversación que mantuvimos me comentó que veía muy complicado seguir estudiando porque no sabía español.

Fen me comenta que ella quería ser médico, pero que lo pensaba en China ahora no. En España no cree que puede ser médico, ni cree que pueda ir a la universidad. Yo le pregunto que por qué, me dice que en España es más difícil, yo le digo que creo que será parecido y que, además, ella es muy buena en algunas asignaturas que son necesarias para medicina. Fen me contesta que sí pero que no sabe bien español y que no cree que sepa tanto como para hacer medicina. Yo le digo que quizá sí puede estudiar medicina dentro de un tiempo, cuando sepa más español, ella me dice que no, que no cree y después se queda callada. Le expreso que para mí ella sí ha aprendido mucho español en poco tiempo y ella me dice que no, que sabe muy poco (Observación en el Aula de Enlace. Diario de Campo. Junio de 2009).

A mi vuelta al centro en 2011 Lidia me explicó que no sabían nada de Fen y de su hermana Jing. Me dijo que en el curso anterior la pusieron en la misma clase que Xiu para que se sintieran más a gusto, pero que al tiempo dejó el instituto. Lidia y Elena pensaban que era triste que lo abandonara porque era una estudiante con buenas notas. En una visita al centro de trabajo Jing me comentó que Fen ya no estaba estudiando y que vivía en pareja.

Durante mis observaciones en el curso 2008-09 pude observar que Fen contaba con un fuerte reconocimiento por parte de sus profesores y compañeros. Los últimos la definían como una "máquina", por su habilidad en las matemáticas o en otras materias como física y química.

Entra la profesora de matemáticas en el Aula de Enlace para indicar cómo han realizado el examen de matemáticas Fen y Andrej. La profesora de matemáticas, Belén, dice que "la verdad es que lo han hecho bastante bien pero con cosas a mejorar" y "Fen lo ha hecho mejor que Andrej". Andrej me mira y dice que Wei es una "máquina", que le salen muy bien los ejercicios de matemáticas. Lidia me pide que ayude a Andrej y a Wei con el examen que acaban de entregarles y que tienen que mejorar. Me pongo a hacerlo con ambos estudiantes.

¹⁸⁹ En esta visita no pude ver a Fen porque no había ido al instituto.

Hay un problema que Fen no ha sabido responder, pero veo que la cuestión del error se encuentra en que Fen no entiende qué le pedían en el problema, porque cuando se lo voy explicando a través del diccionario se pone a hacerlo y obtiene el mismo resultado que su profesora les ha dado. El ejercicio de probabilidades, donde no había nada escrito, sólo fórmulas, lo hace ella sola (Observación en Aula de Enlace. Diario de Campo. Marzo de 2009).

Su tutora de 4º y profesora de Matemáticas, Belén, definió a Fen como la mejor de su clase y consideraba que la chica no vivía bien que sus calificaciones disminuyeran. La veía como la alumna más aplicada en relación al resto del grupo, que definía como “malo”, e interpretaba que su principal problema era la falta de comprensión del idioma no su “nivel académico”.

He tenido dos niñas chinas que están acostumbradas a sacar muy buenas notas y, entonces, pelean contra ellas mismas. O sea, que tienen una pelea contra ellas mismas, necesito sacar o tengo ese reto de sacar buenas notas. Les cuesta muchísimo el idioma porque yo de hecho veo en los exámenes cómo primero lo traducen. Veo los exámenes y tienen encima de las preguntas los símbolos traducidos a su idioma. Entonces no es problema de que no sepan es que les cuesta entender. Claro baja un poco la nota porque no les da tiempo a acabar y para ellas el sacar un seis o un siete es... Por ejemplo, Fen que está acostumbrada a los dieces pues le cuesta muchísimo [...] Fen y Quiao tenían buenos niveles académicos, o sea, eran niñas buenas y en cambio en estas clases tienen que ir explicando lo básico. Entonces, tampoco les favorecía a ellas para motivarse el estudio. O sea, para mí, la mejor niña de la clase era Fen incluso con los problemas de idiomas. Era una clase muy mala. Entonces, eso tampoco ayudaba a que estas chicas se integraran más. Yo entendía y yo le veía que Fen en las clases se aburría (Entrevista a Belén. Profesora del IES Cantueña. Junio 2009).

Elena también consideraba que Fen y otros jóvenes, que llegan al Aula de Enlace con trayectorias académicas exitosas en sus países de origen, no aceptan bien que sus notas disminuyan al incorporarse al sistema educativo en Madrid.

Hay alumnos que vienen con un expediente académico brillante y no van a aceptar el por debajo del brillante. Entonces, cuando vienen con un notable vienen llorando al Aula de Enlace. Estoy poniendo casos extremos pero casos que hemos vivido, nombres puedo dar de este año que venían con esas notas y claro que no lo aceptan. Y de ahí, para abajo, todo. Alumnos y padres que han tenido un alumno, un hijo que sacaba buenas notas, no aceptan que luego tengan que tener un rendimiento menor. Nosotros tenemos que formar a los alumnos y los padres en ese sentido (Entrevista a Elena. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio 2009).

De hecho, en el siguiente extracto de entrevista, reconoce que varios estudiantes repiten curso e, incluso, finalmente son escolarizados en los grupos de diversificación. Situaciones que, según Elena, son difíciles de aceptar para los chicos y chicas que desean obtener una titulación.

Hay alumnos que lo viven mejor, porque han sabido hacer que estas cosas no les afecten tanto, pero realmente tienen que afectar. Si un alumno quiere realmente sacarse una titulación les tienes que afectar. Les tiene que afectar que vienen aquí, que por la edad se les matricule en tercero, vuelvan a hacer tercero al año siguiente y ya entren en tercero de diversificación. Claro, ya son muchos años y ellos quieren seguir estudiando y les cuesta.

También tenemos alumnos en el caso contrario, en Bachillerato, los que empezaron con nosotros (Entrevista a Elena. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio 2009).

De cara a dichas percepciones, en las que los profesores consideran que determinados estudiantes no llevan bien que sus notas se reduzcan o tener que repetir curso, Elena indica que trabajan con los padres para “quitar presión”, porque considera que estos últimos no admiten que sus hijos obtengan calificaciones más bajas que en su país de origen.

Yo no había dicho el nombre pero en mi cabeza estaba muchas veces ella (refiriéndose a Fen, porque yo le había preguntado directamente) y podría dar el nombre de otras alumnas de este año que lo han vivido mal. Mal, ya te he dicho he visto llorar a alumnas, que sacaban menos notas de lo que estaban acostumbradas en su país de origen. Bueno, nosotros formamos a los padres primero para quitar la presión, si es por ahí la presión, hay veces que sí y otras que no. Los padres son los que quieren que salgan del Aula de Enlace y ¿estas notas qué? Los padres suelen ser bastantes receptivos. Les decimos póngase usted en el aula y vea la presión que tienen (Entrevista a Elena. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio 2009).

De hecho, resulta llamativo cuando dice que las familias quieren que sus hijos e hijas salgan del Aula de Enlace. Esto es fundamental, ya que, tal y como Elena lo relata, su trabajo dentro del programa también está dirigido a adecuar las expectativas de las familias y los jóvenes a las dificultades que entrañan, según la docente, los primeros cursos de incorporación al centro educativo. Unos primeros cursos que, como he plasmado en otra parte del texto, la profesora define como un “contrarreloj” “triplemente estresante”, ya que considera que a los estudiantes inmigrantes recién llegados se les está demandando que conozcan un “nuevo idioma”, una “nueva cultura” y que obtengan las mismas “notas” que en su país de origen.

Tras este breve apunte, sobre las percepciones del profesorado de cara al sufrimiento de los estudiantes que obtienen peores calificaciones que en su país de origen y al papel del Aula de Enlace como un instrumento para “quitar presión”, querría recapitular los itinerarios de los antiguos estudiantes del Aula de Enlace del IES Cantueña con los que coincidí en 2008-09. A la luz de los casos explicados puede verse que de todos los estudiantes que se encontraban en 4º de la ESO durante su estancia en las Aulas de Enlace en el curso 2008-09 sólo Xiu alcanzó la titulación mínima de secundaria. Ni Andrej (que quizá sí lo ha hecho en Polonia), ni Fen y Quiao (que entró en Diversificación) la obtuvieron. Estas dos últimas abandonaron el sistema educativo y seguían residiendo en Parla en 2011. Respecto a los jóvenes que pertenecían a los grupos de 3º de la ESO, mientras estaban en el Aula de Enlace en 2008-09, tengo que señalar que Davi abandonó el instituto al dejar el Aula de Enlace, Jing abandonó el sistema educativo al comenzar de nuevo 3º, Tomasz dejó el instituto tras incorporarse a PCPI (quizá a su vuelta a Polonia ha proseguido su formación), Wong en el curso 2011-12 repitió 4º de la ESO en

Diversificación, Ibrahima abandonó la escuela al finalizar el curso 2008-09 e Irina y Gao estaban en 4º ESO (Wong me dijo que habían llegado a Bachillerato y obtenido la titulación de secundaria). Khady seguía en el escuela en 2º de la ESO. Al finalizar el curso 2008-09, Li, Wei y Jian Li siguieron en el Aula de Enlace. Dos cursos más tarde, Li seguía en 2º, Wei estaba en 4º de Diversificación (Wong me dijo que se había escolarizado en un Ciclo de Grado Medio y obtenido la titulación mínima de secundaria) y Jiang Li había regresado a China.

Para finalizar querría resaltar que a mi vuelta al IES Cantueña en 2011 no sólo tuve contacto con los chicos y chicas del curso 2008-09, sino que pude conocer, entrevistar y realizar la actividad del autorretrato con antiguas estudiantes de las Aulas de Enlace, que habían estado escolarizadas en el programa pero en cursos diferentes en los que realicé mis observaciones¹⁹⁰. En concreto se trataba de cinco chicas, Samira y Margarita (que se encontraban en su primer año de universidad), Nadia (que se presentó a selectividad en junio de 2011), Nicoleta (que se encontraba en 4º de la ESO y compartía clase con Irina) y Arlinda (que estaba en 3º ESO y era hermana de Samira). A lo largo de los siguientes capítulos he recogido sus experiencias sobre la escuela, el Aula de Enlace y la incorporación al aula de referencia. Respecto a estos aspectos, considero fundamental atender a sus relatos. Sin embargo, si no he expuesto las trayectorias de estas jóvenes (que como he indicado en algunos casos llegaron a finalizar sus estudios de bachillerato) es porque considero que precisarían ser comparadas con las del resto de jóvenes con los que compartieron curso en la Aula de Enlace, como he realizado con los estudiantes de 2008-09, para poder valorarlas de forma comparativa.

IV.4. CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo he trabajado los múltiples significados que las Aulas de Enlace tienen para el alumnado y profesorado del IES Cantueña y Colegio Mica. Al comienzo he planteado las representaciones de los docentes de ambos centros de cara a su apertura al programa y al alumnado inmigrante. El hecho de mostrarse receptivos a los últimos lleva a los profesores a posicionarse frente a los centros que no disponen de este recurso y con ello, a su

¹⁹⁰ Las profesoras del Aula de Enlace, en 2011, me facilitaron una lista con algunos estudiantes que permanecían en el centro y con los que podíamos contactar para que les entrevistara. Sobre este listado prioricé a los jóvenes con los que había coincidido pero abrí el abanico a estas chicas y también a otros alumnos para contar con un mayor número de discursos que explicaran su estancia en el programa. Sin embargo, las cinco chicas a las que he hecho mención fueron las que accedieron, en gran medida, por la vinculación que mantenían con las docentes del programa. A lo largo de mi trabajo de campo también he entrevistado a antiguos estudiantes de Aulas de Enlace de otros centros educativos. Los motivos que han expresado, de cara a la aceptación de la entrevista, es ayudarme en la elaboración de la tesis doctoral.

modo de ver, evitan la entrada a los centros de los jóvenes extranjeros o no desarrollan medidas que atiendan de forma específica las necesidades de dichos estudiantes.

Sin embargo, a pesar de que el IES Cantueña y el Colegio Mica acogen a todo el alumnado en sus aulas, disponen de diferentes mecanismos y dispositivos cuya lógica y consecuencias son la selección y separación de los estudiantes. Esta selección y separación son desarrolladas en función del nivel de conocimientos y necesidades, los cuales tienden a ser concebidos por el profesorado, que a su vez es el que los mide y define, como hechos que se pueden objetivar. Como he mostrado en el punto II de este capítulo, las Aulas de Enlace y otros mecanismos de atención a la diversidad son programas que trabajan fuera de las aulas ordinarias, separan a los estudiantes y homogeneizan la diversidad a la que dicen querer responder. Además, un único estudiante puede ir encadenando su escolarización en diversos mecanismos que trabajan fuera de las aulas de referencia y la inmersión en éstos puede condicionar su trayectoria académica posterior y su acceso al mercado laboral.

Respecto a los diversos significados de las Aulas de Enlace entre los agentes investigados, he advertido que están en estrecha interrelación con las finalidades del programa recogidas en las instrucciones que las regulan y en el texto de Boyano *et. al.* (2006), como ha podido verse en el Capítulo I. Los objetivos señalados (tanto en el Capítulo I como por el profesorado y alumnado del IES Cantueña y Colegio Mica) son el aprendizaje del castellano y la "integración" de los jóvenes. Respecto al aprendizaje de la lengua de la sociedad de acogida en la escuela se han desvelado las diferencias que los sujetos establecen entre las destrezas necesarias para una comunicación en situaciones de la vida cotidiana y las precisadas para la lengua curricular. En cuanto a la "integración", a pesar de existir diferentes concepciones entre los docentes todas acaban generando una mirada asimiladora sobre la inclusión de los jóvenes inmigrantes en las escuelas y sociedad de acogida.

Querría señalar que a lo largo del trabajo de campo he percibido la importancia que los chicos y chicas dan a las relaciones de amistad fuera y dentro del centro educativo. Una cuestión que también ha marcado el día a día de las Aulas de Enlace investigadas y que he considerado fundamental incluir en este capítulo aunque sea una línea por la que seguir trabajando. Haberme acercado a este aspecto ha sido consecuencia de los propios chicos y chicas, cuyas representaciones y expresiones de bienestar o malestar tanto en las Aulas de Enlace como en las de referencia están estrechamente enlazadas con las características de las relaciones de amistad y de compañerismo que han establecido.

Para finalizar, destacar que en la tesis y principalmente en el Capítulo VI he dado cuenta de las relaciones establecidas entre el profesorado del programa y el alumnado, ya que son fundamentales para comprender el significado que el trabajo en el Aula de Enlace ha tenido

para los propios docentes¹⁹¹ y también para los estudiantes, especialmente para aquellos y aquellas con los que han tejido una relación de ayuda personal, de la que los últimos dicen sentirse agradecidos. Éstas y la enseñanza de destrezas en castellano son otros de los aspectos que los propios chicos y chicas a los que conseguí entrevistar utilizaban para expresar sus percepciones sobre su estancia en el Aula de Enlace.

¹⁹¹ Trabajar estos aspectos en el Capítulo VI tiene como finalidad comprender el significado de dichas relaciones en un marco más amplio que en el de las representaciones y prácticas de las Aulas de Enlace. El contexto al que me refiero es el de la situación en la que los docentes ven al sistema educativo, ya que como se observará la satisfacción manifestada por algunos profesores respecto a la enseñanza en el Aula de Enlace está en estrecha interrelación con la falta de motivación a hacerlo en el aula de referencia o, en otros casos, con las posibilidades que las características del programa les ofrecen de cara a la innovación en estrategias de enseñanza.

Capítulo V

El “origen”: la cultura y otras formas de diferenciación



Foto extraída del Blog *Interferencias*

El blog Interferencias pertenece al periódico digital eldiario.es y es elaborado por Stéphane M. Grueso y Amador Fernández Savater. Dicha foto está incluida en el artículo "Querida Cristina, tenemos que dimitir sobre todo tú... (Episodio Cuarto)", firmado por Stéphane Grueso. La imagen pertenece a las manifestaciones en torno a la movilización "Rodea el Congreso", desarrolladas del 25 al 29 de septiembre de 2012. Web consultada: www.eldiario.es/interferencias, el 9 de octubre de 2012. He decidido iniciar el capítulo con esta foto porque en su cuerpo central, como podrá verse, he introducido discursos de algunos profesores que inciden en que las estudiantes que usan hijab son obligadas a llevarlo por sus padres. En mi opinión, la foto podría ilustrar las identidades múltiples de los y las jóvenes que habitan las escuelas a día de hoy. Es decir, para determinadas chicas, como las que aparecen en la foto, llevar el pañuelo no tiene que estar reñido con reivindicar sus derechos y los del resto de la ciudadanía en una manifestación.

V.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo trabajaré, por un lado, cómo el profesorado utiliza, principalmente, cuatro elementos referidos a su origen (Franzé, Moscoso y Calvo, 2010) para explicar la trayectoria de los estudiantes inmigrantes que han sido escolarizados en las Aulas de Enlace del Colegio Mica e IES Cantueña. Las categorías empleadas para definir dicho origen son la cultura, la lengua, el sistema educativo y la familia. Me detendré en las explicaciones de los docentes de cara a la definición de cada una. Por otro lado, relacionaré dichos significados con los pareceres de los alumnos. Lo que permitirá hacerlos dialogar y profundizar en los diversos significados.

Para el desarrollo de este capítulo, trabajaré, en primer lugar, cómo docentes y alumnos comprenden la cultura y la diversidad cultural: cómo los primeros consideran que dicha diversidad debe ser atendida en colegios (públicos y concertados) e institutos y la determinación de dicha cultura en las relaciones que los estudiantes establecen entre iguales. Estos aspectos están entrelazados con el Capítulo I y, concretamente, con el texto de Boyano *et al.* (2006). Apuntaré¹⁹² hacia los discursos que entretejen diversas definiciones de cultura con el género (y especialmente con las de feminidades legitimadas/deslegitimadas). O más bien, cómo los profesores consideran que la primera determina a la segunda. También trabajaré cómo los jóvenes a través de sus discursos y prácticas negocian determinados estereotipos respecto a su grupo étnico-nacional.

Proseguiré con los significados que los agentes otorgan a las familias, sistema educativo y la lengua de origen, como determinantes de la trayectoria escolar de los jóvenes. Por un lado, expondré las imágenes que los docentes emplean sobre las familias de sus estudiantes, de cara a sus intereses por la formación de sus hijos e hijas y sus respuestas respecto a sus necesidades como adolescentes. Imágenes que son interpeladas por las narraciones de los propios estudiantes. Por otro lado, daré cuenta de las diferencias que los propios agentes resaltan entre el sistema educativo en España y la lengua española y el sistema educativo y lengua de los diversos países de procedencia de los chicos y chicas.

La finalidad última es profundizar en los elementos que emplea el profesorado para definir al alumnado inmigrante de las Aulas de Enlace, con la intención de dar cuenta de la constante atención en las características de los chicos y chicas a la hora de explicar su paso por

¹⁹² He utilizado el verbo "apuntar" (en el sentido de insinuar o tocar ligeramente algún tema, recogido en el Diccionario de Lengua Española, vigésima segunda edición), ya que no he centrado mi atención por completo en este tema, ni lo había empleado como un objetivo de investigación. Sin embargo, a lo largo del trabajo de campo se ha ido desgranando como categoría clave de definición del alumnado inmigrante. Por otro lado, es honesto que señale mis intereses personales hacia los diversos feminismos, que de alguna manera siempre ha funcionado como una especie de melodía que me ayudaba a estar y mirar en las escuelas.

la escuela y en ver dichas particularidades, basadas en el origen, como disruptivas o que posibilitan el éxito escolar

V.2. A VUELTAS CON LA CULTURA

V.2.1 Diferencias culturales: respeto y esencialismo

Durante mi trabajo de campo en el curso 2008-09 asistí a la celebración de la fiesta intercultural en el IES Cantueña. A continuación, voy a incluir algunas de las notas que tomé durante esa mañana.

...aparece en la pantalla un mapa de Rumania, que explica su extensión, la capital y la religión principal. A continuación, aparecen los nombres y fotografías de personajes históricos en el país. Finaliza con una foto indicando que los retratados son los niños de nacionalidad rumana que pertenecen al instituto. Me fijo en que uno de los chicos sale en la foto con una camiseta de la selección española. Tras esta presentación sale al escenario un chico que habla sobre Ecuador con otro trabajo en power point, pone unas fotos de unos indígenas vestidos con coloridas faldas, la bandera de Ecuador, un breve explicación de su historia contemporánea, los lugares en que puede hacerse turismo, las principales ciudades del país y además marcan con colores sobre un mapa las principales nacionalidades indígenas de Ecuador. Aparece también una presentación sobre China, que ha elaborado –Elena– la profesora del Aula de Enlace. Aparecen fotografías de las chicas del programa en excursiones que han hecho por Madrid y también fotos del centro escolar de una alumna, como permite adivinar uno de los títulos de las fotos: "Así son sus colegios". El power point prosigue con diferentes apartados, en uno de ellos indica: "¿Cómo los vemos? y ¿Cómo son realmente?" Contesta que los alumnos chinos tienen muchas ganas de participar y de integrarse, que se muestran muy amables. Y en el mismo power point hablan de su cultura, como "algo enigmático y a conocer". Para representar a España baila flamenco un grupo ubicado en Parla ...(Observación en el IES Cantueña: salón de actos-fiesta de la interculturalidad. Extracto de mi diario de campo. Mayo de 2009).

A raíz de esta experiencia, considero pertinente comenzar el apartado con las siguientes preguntas: ¿cómo se entiende la interculturalidad?, ¿qué papel juegan los profesores en la producción de diferencias entre estudiantes según su procedencia¹⁹³?, ¿qué diferencias consideran los alumnos y alumnas inmigrantes que los distingue de otros jóvenes? Finalmente,

¹⁹³ En el Capítulo I he trabajado cómo era definida la cultura y las diferencias culturales por parte de las normativas que regulan las Aulas de Enlace y las medidas de compensatoria en la Comunidad de Madrid, así como también en el manual sobre herramientas didácticas a desplegar en las clases. Como irá viéndose, a lo largo de las páginas que componen este capítulo, los significados que los sujetos construyen respecto a la cultura, las diferencias culturales y cómo deben ser trabajadas en la escuela presentan semejanzas respecto a las instrucciones que regulan el programa y los materiales empleados para trabajar dentro del mismo.

¿cómo definen los profesores y alumnos las diferencias culturales? y ¿qué repercusiones ha tenido sobre el día a día de los centros educativos la entrada de chicos y chicas extranjeros?

En la fiesta "intercultural" determinadas imágenes estereotipadas de los países de procedencia de los estudiantes extranjeros son construidos como emblemas de diferencia (Franzé, 2008). Radicalizar la diferencia también es racismo (Fassin, 2006). Esto se produce al concebir determinados rasgos como esencias que definen a sujetos individuales y colectivos y como particularidades que determinan a otras características (Fassin, 2006). A lo largo de este apartado, incidiré principalmente en las explicaciones culturalistas y su repercusión en el transitar de los jóvenes inmigrantes en los centros educativos. De tal modo que, los comportamientos, actitudes, expectativas escolares y formas de agrupamiento con los pares son concebidas por el profesorado y alumnado como un todo que impregna a los sujetos y determina sus prácticas. Además, daré cuenta de los atributos que los agentes consideran propios de todas las personas de un mismo grupo étnico-nacional. Dichas explicaciones los esencializan, sin embargo no sólo son enunciadas por el profesorado sino también por algunos chicos y chicas entrevistados.

A lo largo de este punto V.1 voy a trabajar diferentes aspectos que están entrelazados, se retroalimentan y se encuentran en conexión con los puntos V.2 y V.3. Todo ello me ayudará a contestar a las preguntas planteadas al comienzo, apoyándome en las reflexiones de diversos autores. En primer lugar, expondré las imágenes de los docentes entrevistados respecto al alumnado inmigrante que habita las Aulas de Enlace y centros educativos y al peso que otorgan a las culturas de origen para explicar las trayectorias escolares. En segundo, me detendré en las representaciones respecto a los jóvenes de nacionalidad china, que es el grupo mayoritario en las clases investigadas. Proseguiré con las imágenes de los chicos y chicas respecto a sus países de procedencia y las diferencias que encuentran entre unas naciones y otras y los aspectos que utilizan para explicar dichas diferenciaciones.

La escuela intenta generar sus propias explicaciones de cara al desarrollo académico de sus estudiantes. La baja motivación escolar o la indisciplina son atribuibles a muchas razones¹⁹⁴, pero la entrada a los centros educativos de la población migrante ha favorecido que el discurso sobre las diferencias "culturales" .

Los veo muy ricos, los aprecio enormemente, cuando sé lo que pueden estar pasando pues me preocupo, a lo mejor no están pasando tanto pero el hecho de estar fuera de su país y tenerse que arraigar en éste me preocupa. Los veo muy concienciados por el estudio, los veo también muy dispersos porque son muy adolescentes. Los veo juguetones, creo que se han contagiado de cierto estilo de un alumnado nacional que es muy espontáneo, que grita

¹⁹⁴ En el siguiente capítulo he trabajado con mayor profundidad la relación entre los atributos empleados para definir al alumnado autóctono y los empleados para caracterizar a los jóvenes migrantes.

mucho, le gusta escaquearse de las cosas, llegar tarde a las clases, que sus puntos de encuentro son los pasillos. Eso digamos que es el mimetismo con respecto a los nuestros. Pero yo cuando les miro a la cara y veo que quieren aprender y que se esfuerzan pues la verdad es que me emocionan. (Entrevista a Martina. Profesora de Aula de Enlace y referencia en el Colegio Mica. Junio 2009).

En este caso, Martina, hace referencia a la influencia, al "contagio", que los chicos inmigrantes han vivido respecto a la falta de motivación en los estudios y otras particularidades, que trabajaré con mayor profundidad en el siguiente Capítulo VI.

Al mismo tiempo que describe a los estudiantes "nacionales", va explicando también por nacionalidades cómo ve a los estudiantes del Aula de Enlace en función de dichos lugares de procedencia y establece diferencias entre grupos en relación al aprendizaje y cómo se "integran"¹⁹⁵.

El alumnado que tenemos es un porcentaje elevadísimo chino, pues han creado unos conflictos entre sí, que ellos se entienden y que los demás no lo entendemos. He intentado buscar estrategias del tipo de penalizar sus intervenciones en chino. Me parece que es abusar por mi parte, pero creo que hay que hacerlo, para que se den cuenta que si no aprendan tendrán que aprender en un aula y en otras horas, y que se incremente el número de horas y les quita ocio. Entonces, como una posibilidad para el curso que viene, pero bueno que se den cuenta que vienen a aprender hablar español y no a hablar en chino y que son los únicos momentos para aprender español, porque fuera de aquí yo les he preguntado, tú también eres consciente de que están integrados en grupos de chinos e incluso tienen que dedicar horas a algún trabajo y que viven muy lejos, su núcleo de amigos no es del barrio, viven en otros barrios y fundamentalmente se relacionan con compañeros de su misma procedencia. Hay otro grupo, los chicos rumanos, yo creo que sí se integran bien, la chica brasileña también, está muy contenta en este colegio. Me agrada, porque los veo tímidos (Entrevista a Martina. Profesora de Aula de Enlace y referencia en el Colegio Mica. Junio 2009).

Durante mi entrevista a Álvaro, también profesor del Colegio Mica (que había sido docente de Aula de Enlace en cursos anteriores), iba enumerando las particularidades que veía en cada estudiante según su grupo nacional. Además, consideraba que en el centro educativo no había llegado a producirse "interculturalidad", dado que cada chico o chica se agrupaba en función de su origen. Una creación de relaciones que en el caso los "latinoamericanos" destacaba principalmente. A quiénes, por otro lado, reconocía que no se sentían legitimados en las clases, dado que los contenidos y formas de trabajar de sus anteriores centros educativos y el colegio son diferentes.

Hay alumnos, por ejemplo, los brasileños sí suelen conectar muy bien en los grupos de referencia. Por lo menos, los que yo he experimentado, conectan muy bien. A los árabes les

195

Martina me dice "mira, señalando a AhLek, es muy occidentalizado, mira su pelo, su forma de vestir". Juan Pablo dice lo mismo para referirse a que adquieren malos hábitos de estudio, a que pronto se vuelven vagos. (Observación en el Aula de Enlace del Colegio Mica. Febrero 2009).

cuesta un poco más. También terminan conectando porque suelen tener un carácter, son culturalmente más extrovertidos. A los chinos les cuesta muchísimo. A otras nacionalidades latinoamericanas, yo creo que tienen bastante, sí, vamos, el nivel de la integración lo tienen muy bien. Aunque yo he visto también que se sienten un poco, no sé, si acomplejados en el tema del trabajo, porque vienen de formas de trabajar muy distintas y con contenidos curriculares muy distintos. Pero, vamos, como no tienen la barrera del idioma, de cara a la comunicación. Yo, por lo menos, lo que he experimentado, los chicos latinoamericanos si hay chicos latinoamericanos en la clase se produce ese enganche, ¿no?, y terminan yendo casi siempre con otros chicos latinoamericanos. Y luego, pues lo que hablábamos el otro día, llegas al recreo, los latinos, los chinos al baloncesto e interculturalidad no demasiada. (Entrevista a Álvaro. Ex profesor de Aula de Enlace y docente de grupo referencia en el Colegio Mica. Junio 2009).

Cuando pregunté a Elena, profesora del Aula de Enlace sobre las interacciones que los estudiantes de las Aulas de Enlace mantenían con los compañeros del centro, me respondió:

Hay de todo, depende mucho de la nacionalidad de los alumnos. Hay alumnos que, por lo general, hay nacionalidades que por lo general son más abiertas y se relacionan sin ningún problema y a otras hay que ayudarles a qué se integren y en otras nos resulta muy difícil. Son culturas bastante, no sé si decir, cerradas o poco abiertas y que les cuesta la interacción con los alumnos. (Entrevista a Elena, profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio 2009).

Elena, tras estas palabras en las que da un peso fundamental a las nacionalidades para explicar las interacciones que los jóvenes establecen con otros compañeros y compañeras del instituto, prosiguió la entrevista explicando la figura del alumno mentor, como una estrategia desarrollada en el centro que funcionaba "fenomenal" para ayudar a los estudiantes a incorporarse a las clases de referencia. Indicó que cada persona hace un uso diferente de la colaboración que otro compañero o compañera le presta como alumno o alumna mentora. Señalaba que los deseos de escolarizarse en los grupos más grandes también dependían de cada chico o chica aunque el proceso fuera difícil, en sus palabras "es muy cómodo estar en el Aula de Enlace pero bueno la vida es también un reto y hay que ayudarles, empujarles a lo que hay". También indicaba que algunos jóvenes van "encantados" y les "piden acelerar el proceso".

Al plantearle la cuestión de las resistencias que algunos y algunas jóvenes desarrollaban, o no, de cara a abandonar el Aula de Enlace y las razones que veía en dichas diferencias, me respondió:

Depende del carácter del alumno, la nacionalidad y luego del grado o nivel de conocimiento del idioma que se tenga, también. Los alumnos de Europa del Este se integran muy fácilmente, es gente abierta, por lo general, luego encontramos también alumnos tímidos, gente abierta y gente que no suele tener dificultades en el aprendizaje del idioma y suele integrarse bien. Los marroquíes no suelen tener ningún problema en lo que se refiere a la integración, a nivel social, son participativos, es gente muy activa que normalmente participa

fuera del Aula de Enlace y fuera del centro en actividades de deporte, por ejemplo, que les hace también conocer a otras personas y éstos suelen tener menos problemas y hay otras nacionalidades que quizá les cuesta un poquito más (Entrevista a Elena, profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio 2009).

Respecto a la inclusión de los estudiantes de Aula de Enlace en las aulas de referencia, Elena sitúa las explicaciones en tres ámbitos: el carácter de cada persona, la nacionalidad y el grado de conocimiento del castellano. En relación a estos tres aspectos se centra en los alumnos de "Europa de Este" y "marroquíes" para exponer sus facilidades en la "integración", como consecuencia de su apertura y facilidad con el idioma y su participación en diferentes ámbitos, respectivamente. Sin embargo, ve que hay otras nacionalidades que tienen más dificultades en la mencionada "integración".

Como ya he indicado en otros capítulos, la mayor parte del alumnado de las Aulas de Enlace en las que he realizado el trabajo de campo, es de nacionalidad china. Los profesores les atribuyen una serie de características que definen como "culturales" y que, de algún modo, pueden interceder en el día a día de los estudiantes. De dichas particularidades me resultan significativas aquellas que señalan que son personas que principalmente establecen contactos con las de su mismo grupo étnico-nacional. Es decir, que no establecen relaciones con el resto de compañeros y compañeras de los centros educativos. Los docentes consideran que el hecho de que los chicos y chicas de China no creen dichos lazos tiene repercusiones en su aprendizaje del castellano y, por ello, en su manera de desenvolverse en las clases de referencia¹⁹⁶.

El chino pienso que con nueve meses que esté en el Aula de Enlace no es suficiente. Entre otras cosas porque otras nacionalidades se empapan viven, se empapan de la cultura española, desde el primer día, ven la televisión, van a la compra, juegan en el parque con gente española, entonces les es más fácil. Sin embargo, los chinos viven exclusivamente el español en el Aula de Enlace, fuera del Aula de Enlace ven la televisión china, se relacionan solamente con personas de su cultura. Por lo tanto, con el tiempo que pasan en el Aula de Enlace es muy difícil que nueve meses estén preparados con un nivel de conocimientos del castellano, como para poder tener una conversación normal. Poder entender unas ciencias sociales. (Entrevista a Elena. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio de 2009).

Fidel: ... Les cuesta muchísimo en nuestro idioma, eh, al grupo de los niños chinos. La mayoría de ellos, los que yo he tenido, uff, les cuesta que hablen, que te digan algo. Entienden pero expresarse muy poquito. Sabes qué pasa, es que este chico, lo que ha conseguido es, pues, dedicarse a las bromas que hacen los niños, hacer las mismas bromas, pero entender y comunicarse bien no y entonces decía una cosa y resultaba graciosa a los otros y la repetía. Entonces, eh, realmente no les ha contado muchas cosas, sino que era el bromista. Y lo han admitido como el bromista. Estaban esperando a que él dijera alguna historia pero realmente yo creo que ese niño no se ha integrado bien. Se han integrado

¹⁹⁶ Una dificultad que, por otro lado, está estrechamente relacionada con una de los objetivos de las Aulas de Enlace: facilitar la incorporación y acortar el periodo de integración de este alumnado al sistema educativo español.

mejor, aunque parezca que no, Khady que él. Este chico, pero es que son muy complicados de transmitir si están a gusto, sino están a gusto, no lo notas si un niño está a gusto o no en clase, de así de un niño chino me refiero. No lo ves, a mí me cuesta muchísimo ver si están. He tenido en el otro primero otra niña, que luego se marchó, era una niña encantadora, de nueves, trabajadora pero no conseguía saber si estaba a gusto en clase o no. Esa sensación de decir estoy cómoda era muy complicado. Es muy complicado. A mí cuesta con los niños chinos ver si están a gusto o no están a gusto.

Pilar: Y ¿con niños de otras nacionalidades?

Fidel: Se nota mejor si un chico está cómodo (va nombrando a los niños del grupo y sus nacionalidades). Son chicos que les notas que están más cómodos. Pero los chinos cuesta mucho. A mí, al menos, me cuesta mucho ver si son capaces de. Sólo un niño del año pasado, (dice el nombre del niño), que se lo llevaron a China y que el hombre llevaba muchos años en España, desde los seis años. Entonces, era capaz de decirte algo, de gastarte alguna broma. Estos niños están, les cuesta muchísimo, pero sobre todo estos chicos. En el resto de la gente no se nota tanto.

(Entrevista a Fidel. Profesor de aula de referencia en el IES Cantueña. Junio de 2009).

Al mismo tiempo ven su comportamiento en clase como ejemplar y con potencialidades para obtener unas buenas calificaciones en materias como Matemáticas o Inglés. En este sentido, Fidel recalca en la entrevista (que he incluido en la cita anterior) que había una estudiante de nacionalidad china en su clase, "encantadora, de nueves, trabajadora". Elena describe a los alumnos chinos como "buenos" para sus docentes y utiliza adjetivos como "atentos, cordiales, trabajadores", sin embargo considera que hay un problema en su aprendizaje: la lentitud como consecuencia de la diferencia "grandísima" entre idiomas. Sin embargo, al pensar en los estudiantes del curso 2008-09 reconoce que han aprendido "bien", aunque vayan más lentos, pero considera que dicha lentitud tiene que ver con la "cultura". Una cultura que, como ya he indicado en párrafos precedentes, es considerada como determinante y lleva a sus miembros a que "se relacionan solamente con personas de su cultura", de tal modo que no "se empapan de la cultura española" y, por ello, tienen problemas para desenvolverse en castellano.

Más de la mitad de los alumnos eran chinos. Los alumnos chinos son muy buenos, desde el punto de vista del profesor. Alumnos atentos, cordiales, trabajadores, por lo tanto muy bien, pero aprenden muy lento, porque la diferencia entre el idioma chino y el idioma castellano es grandísima. Empezando porque muchos ni si quiera saben la grafía. Entonces, este año se ha notado la diferencia entre el nivel que adquiere un polaco de un chino. Bueno, pues parece que han aprendido menos, porque van más lentos, pero no realmente el grupo de chinos que hemos tenido ha aprendido bien, pero es que claro la cultura es diferente. (Entrevista a Elena. Profesora en el Aula de Enlace del IES Cantueña. Junio de 2009).

Respecto a la grafía a la que Elena hace mención, no podría afirmar que todos los estudiantes escolarizados en el Aula de Enlace del IES Cantueña de dicha nacionalidad conocían el castellano, pero la mayor parte de los chicos y chicas con las que coincidí había estudiado

inglés en su sistema educativo, de tal modo que habían tenido un acercamiento a una "grafía" semejante o al alfabeto latino. Ante las explicaciones de Elena respecto a los comportamientos de los chicos y chicas de nacionalidad china ante el aprendizaje, también querría añadir que a lo largo de mi trabajo de campo, aunque muchos mostraran sus expectativas a la hora de seguir estudiando, sus posicionamientos ante la formación eran diferentes. Además, había alumnos que sus profesores calificaban de comportamiento intachable y actitud hacia el estudio constante, pero también había otros que se enfrentaban a sus maestros y obtenían calificaciones muy bajas en sus aulas de referencia e informes negativos dentro del Aula de Enlace, como es el caso de María o Abahai.

A lo largo del trabajo de campo otros docentes también han señalado que las dificultades del alumnado de nacionalidad china estaban relacionadas con su cultura de procedencia, no sólo con las similitudes o diferencias con respecto al idioma o el sistema educativo de referencia (a los que haré mención a continuación).

...David me dice que con los chinos el problema no sólo tiene que ver con el hecho de que su lectoescritura sea muy diferente, sino que tienen una forma distinta de entender las cosas, que tienen otra "cultura", que sólo se relacionan con chinos y de esta forma no se fomenta el aprendizaje del castellano, que son cerrados sobre sí mismos. Además, piensa que su sistema escolar no tiene nada que ver con él de aquí y que cree que muchos trabajan muchas horas en sus casas, porque siempre tienen mucho sueño en la escuela... (Observación en el Colegio Mica. Conversación con David, profesor de Aula de Enlace. Extracto de mi diario de Campo. Abril de 2009).

Los alumnos y alumnas de nacionalidad china son vistos por sus profesores, desde una mirada que los generaliza como "muy buenos", dadas sus actitudes en clase y su nivel en determinadas materias como matemáticas e inglés. Sin embargo, las diferencias entre el chino y el castellano generan, según los docentes, que su aprendizaje se retrase. Diferencias que, por otro lado, consideran que se acentúan como consecuencia de su cultura de pertenencia, que les lleva a establecer únicamente contactos entre personas de la misma nacionalidad.

Al mismo tiempo, los jóvenes de dicha nacionalidad también explicaban las relaciones que tejían entre sí como resultado de las diferentes costumbres que asocian a su lugar procedencia¹⁹⁷.

¹⁹⁷ Sin embargo, hacer referencia a las costumbres de su país de origen y establecer diferencias con la sociedad de acogida, no sólo es característico de los jóvenes de China. Otros también lo hacían, como recogen las siguientes palabras de Nadia.

Nadia: Los búlgaros que vienen aquí de vacaciones dicen que nos parecemos mucho españoles y búlgaros, bueno, yo no lo veo tanto, porque somos distintas personas y, en algunas cosas sí pero las tradiciones distintas, completamente distintas

Pilar: Y en qué es distinto?

Dice Xiao que sus compañeros se portan bien con ella, que son amables pero no sale a la calle con chicos de España. Aunque piense que hay personas en España a las que no le gustan las que vienen de China. Ella sólo sale con chicos chinos. Le pregunto que por qué. Me contesta que por el idioma y por las costumbres. Le pregunto cuáles son esas costumbres diferentes. Ella dice que la manera de ligar, que es más rápida y se nota más (Observación en IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Marzo 2011).

Es fundamental respecto a las relaciones que establecen entre compatriotas, a mi modo de ver, como me explicaba Ah-Lek, que muchas personas en China emigran desde las mismas áreas, de tal modo que algunos jóvenes no rompen con las amistades al migrar a Madrid, sino que se reencuentran y las prolongan. Además, como trabajaré en el siguiente apartado, el que tejan relaciones entre sí no implica, en realidad, que dichas relaciones estén ausentes de conflictos. Al mismo tiempo, el hecho de que los y las jóvenes de dicho país de origen compartan las horas de recreo, como algunos profesores señalan, no significa que los contactos se prolonguen después de las clases ni tampoco al dejar definitivamente el Aula de Enlace.

En la escuela, como en otras instituciones, hay una constante culturalización, es decir, determinados problemas sociales, económicos o propiamente escolares (y éstos en interrelación con los dos anteriores, como ha sido ampliamente estudiado) son reducidos a dificultades y soluciones étnico-nacionales (Nieto, 2003). Con ello, se genera la alterización de determinados grupos sociales, como el caso descrito de los jóvenes procedentes de China. Dicho proceso no sólo les afecta a éstos sino también a otros grupos étnico-nacionales. Sin embargo, las diferencias acentuadas en unos no son las mismas que en otros, como he indicado en este apartado y explicaré con mayor detalle en el siguiente.

A través del mencionado proceso de culturalización se acentúan las justificaciones respecto a la "integración" en el propio individuo (es decir, en su "carácter") y en los rasgos que se consideran característicos de cada grupo étnico-nacional, sin atender las condiciones de la sociedad receptora (Nieto, 2003) y (en la cuestión que me ocupa) que el sistema educativo y los agentes escolares (profesorado, alumnado y familias) desarrollan para que la mencionada "integración" se produzca.

El sujeto es identificado (y sus diferencias son anuladas) con determinadas distinciones o rasgos, vistos como característicos de todos los miembros de un mismo grupo étnico-nacional (García García, 2002). Como señala, Adela Franzé (2008)¹⁹⁸ dicha identificación petrifica tanto a los sujetos como a los países de origen, invisibilizando las diferentes y múltiples relaciones en las que la subjetividad-en-proceso se conforma así como la complejidad de procesos históricos,

Nadia: En todo, la comida, el tiempo, no sé. Es distinto todo.

¹⁹⁸ He explicado el trabajo de esta autora con más extensión en el Capítulo I.

sociales, económicos y políticos de dichos países de origen¹⁹⁹. En este sentido, algunos jóvenes me han explicado (como indicaré en el Capítulo VI) cuestiones de carácter político, económico, social e histórico de sus países de origen. A mi modo de ver, dichos saberes encierran una fuerte potencialidad a la hora de comprender y profundizar en los discursos y debates referidos a las diferencias culturales en las propias clases e indagar el papel de las relaciones coloniales en el desarrollo de determinados rasgos a los que se aluden constantemente.

Considero fundamental ir finalizando este epígrafe con el siguiente comentario de Marcelo, profesor del IES Cantueña, en el que resalta el peso de las diferentes costumbres en los jóvenes inmigrantes escolarizados en su centro educativo.

El otro día me comentaba un chico marroquí que se cuela siempre en el tren y ¿por qué te cueles?, va no pues pasa nada, ¿en tú país te cueles?, buhh te cogen colando y te pegan. Entonces, claro, ahí tienes unas costumbres que son distintas, entonces estás habituado a una cosa (no se entiende) no te hace ni puñetero caso porque no le has pegado. (Entrevista a Marcelo, profesor de aula referencia en el IES Cantueña. Junio 2009).

Respecto a las percepciones de Marcelo, no pongo en duda la brutalidad de las autoridades policiales y servicios de vigilancia en Marruecos. Esa atribución de brutalidad en los "otros" (que, por otro lado, puede estar siendo denunciada por la sociedad civil en Marruecos) no es vista por parte del profesor como una situación que se dé en el Estado español o en Madrid. Sin embargo, sí hay situaciones de brutalidad policial en España y el sistema judicial, en principio, las penaliza (Ver Anexo 14), aunque no sean muy visibles. A mi modo de ver, esta atención constante hacia las costumbres diferentes genera, por un lado, un proceso de "otrización", cuyas consecuencias son definir al "otro" en términos de déficit y falta de civilización. Por otro, ocasiona pensarse a sí mismo como exento de los males que a otros se les atribuyen, lo que acaba reforzándolos.

En relación a mi trabajo considero fundamental plantear, como he indicado, qué papel juegan en las trayectorias escolares de los alumnos migrantes los discursos en torno a las

¹⁹⁹ En relación a esto, García Canclini (2003) señala que si

Las diferencias culturales pierden su entidad sociohistórica, dejan de ser vistas como rasgos formados en etapas donde la desigualdad operó de maneras distintas, y por tanto susceptibles de cambiar en procesos futuros. Quienes suponen que en las diferencias culturales está su mayor fortaleza, tienden a absolutizarlas (García Canclini, 2003: 47).

Y puntualiza, a través del trabajo de Grignon y Passeron, que el conocimiento de las relaciones interculturales implica que

La cultura popular no debe ser considerada como un universo de significación autónomo olvidando los efectos de la dominación, ni caer en el riesgo opuesto –pero simétrico– de creer que la dominación constituye a la cultura dominada siempre como heterónoma (García Canclini, 2003: 71).

diferencias culturales, señalando que las últimas son empleadas como un modo de justificación de dichos itinerarios. La mayor parte de los discursos de los docentes entrevistados en relación a las diferencias culturales giran desde el respeto por las mismas²⁰⁰, aunque en ello también haya un proceso de esencialización, a considerarlas problemáticas en los espacios educativos y con necesidades de corrección, como explicaré con mayor detalle en el siguiente subapartado.

V.2.2. Culturas, género y atuendos

Marcelo: (sobre Parla) no tiene una identidad propia, ni histórica, ni cultural. Tiene pocas señas de identidad.

Pilar: Y, tú crees ¿qué se han producido cambios?

Marcelo: Sí, sí, sí. Demográficos sobre todo. Aquí tuvimos nuestro primer alumno extranjero. Uno, eh. Digo uno porque teníamos uno en todo el instituto hace unos doce o trece años, hacía automoción me parece. Y era uno. Y en cuestión de diez, once años un alubión tremendo. Es decir, es como si tú tienes una cañería por la que puede transitar un volumen de agua, como un volumen de problemas y dificultades y entonces ese aluvión te provoca que las clases se masifique, porque hay que meter mucha gente y, al mismo tiempo, pues tengamos a gente con unas problemáticas de idioma o no sé qué, y tú digas, dios. ¿cómo solucionar esto? Si ha habido mucho cambio, tanto en lo urbanístico como en equipamiento [...] Sobre todo, en población en número y en diversidad. Ha sido brutal, demasiado rápido.

Pilar: Y esa diversidad, ¿cómo piensas qué se vive? En Parla y en el instituto.

Marcelo: Dentro del instituto, ya te he dicho, aquí, la diversidad, ya te he dicho, introduce problemas, dificultades en el trabajo nuestro, porque eso es obvio. No es lo mismo tener población española que población extranjera porque desde problemas idiomáticos hasta de ciertas cosas culturales. Ejemplo, las chicas sudamericanas les gusta ceñirse y mostrarse. Y, ¿por qué?. Pues yo no lo sé, pues porque, bueno es un rasgo que en sus países de origen, pues tal, y algunas tienes que decirle ¡pero hija mía tápate un poquito, por favor, que nos lo vas enseñando todo! (Entrevista a Marcelo. Profesor en el IES Cantueña. Junio de 2009).

Marcelo, hace un símil entre una "cañería" y la cantidad de "problemas y dificultades" que la primera puede aceptar. Ante el "alubión" de personas extranjeras las consecuencias son la masificación de las aulas y otras "problemáticas". Considera que el trabajo con alumnos extranjeros conlleva "dificultades" diferentes a las que supone la labor con los estudiantes autóctonos. Relaciona dichas dificultades con el desconocimiento del castellano, pero también con "cosas culturales". A la hora de explicar estas "cosas culturales" se refiere a la forma en la que las chicas, procedentes de los países del Sur de América, van vestidas. Unos modos que aglutina, deslegitima y caracteriza como indecorosos, ya que exhiben partes de sus cuerpos y

²⁰⁰ Como he plasmado en las líneas precedentes y que sería el planteamiento que recogía el texto de Boyano *et al.* (2006).

emplean prendas que ajustan y marcan sus formas. Al mismo tiempo que generaliza dichos estilos a todas las chicas sudamericanas (una cuestión ya de por sí relevante), resulta todavía más significativo cómo los relaciona como propios o característicos de mujeres de estas procedencias. Unos modos, que desde su posición de profesor (y hombre), ve la necesidad de corregir, al menos, en el instituto. Una rectificación de la que se deriva que el estar en el escuela precisa de unas maneras apropiadas y correctas a la hora de comportarse²⁰¹, entre las que se incluyen la ropa que utilizar y el modo de usarla. Éstos son, a mi modo de ver, algunos de los aspectos con los se va construyendo un ideal de "buen/a estudiante".

Sin embargo, sus palabras no sólo señalan los modos de vestir adecuados o pertinentes, sino también otros elementos. Marcelo, para explicar las dificultades de la diversidad en la escuela (a la que, por otro lado, relaciona directamente con la presencia de alumnado migrante), recurre a las diferencias culturales que considera que se manifiestan en los cuerpos de las mujeres y a sus maneras de cubrirlos/descubrirlos. Es decir, sus palabras no sólo resultan pertinentes porque aglutinen, esencialicen y utilicen la tríada "diversidad-migración-problema", sino porque emplean los cuerpos de las chicas y sus modos de ataviarse para explicar las "dificultades" que la "diversidad" entraña en la escuela. Por otro lado, al indicar los atuendos inoportunos y a enmendar, generan una imagen de los pertinentes en los espacios escolares.

Frente a la mirada de Marcelo sobre las mujeres sudamericanas, utilizo la visión de Juan, profesor del IES Cantueña, respecto a la "cultura árabe", a la que define como fácil de penetrar hasta un determinado punto. El punto en el que la posibilidad de "penetrar" se cierra, según Juan, es el trabajo sobre la "igualdad" de las mujeres. Un asunto que define como un "disparate", como un acto fuera de la razón.

-Juan: ...La cultura árabe puedes penetrar, pero a la hora de trabajar con las mujeres, igualdad con las chicas, es otro disparate, eso es otro disparate. Las chicas lo pasan fatal, eso es mucho disparate

-Pilar: ¿Lo pasan fatal en las escuelas?

-Juan: No, no, lo pasan fatal porque desde las casas les obligan a unas cosas y ellas se dan cuenta de que la vida es otra cosa. A ti te obliga tu padre a llevar velo con doce, con trece, con quince y tú qué vas a llevar velo si llevas aquí viviendo desde que tenías seis años, tú estás acostumbrada a esta cultura²⁰².

²⁰¹ En el siguiente capítulo he tratado con mayor concreción los comportamientos que algunos docentes exigen al alumnado en las clases.

²⁰² A través de mis interpretaciones no querría silenciar determinadas situaciones que los y las profesoras narran sobre la obligación que algunos padres pueden ejercer sobre sus hijas a la hora de obligarlas a llevar hijab cuando las chicas no lo desean. No son situaciones que haya podido presenciar, sino experiencias que los profesores han explicado. Aunque en mi trabajo de campo en el IES Cantueña y

-Pilar: Ya

-Juan: ¿Me entiendes? Ahí hay problemas duros...

(Entrevista a Juan. Equipo de Orientación del IES Cantueña. Junio de 2009).

De nuevo, aparece en el discurso de un docente una prenda de vestir (con connotaciones variadas como el hijab) empleada por las mujeres para explicar las "dificultades" del trabajo educativo con jóvenes que proceden de países con mayoría musulmana.

Sin querer penetrar en las constantes discusiones sobre el uso del hijab, considero fundamental hacer dialogar las palabras de Marcelo con las de Juan, ya que ambas sitúan en dos polos, aparentemente opuestos pero a su vez complementarios, las representaciones sobre la presencia de la diversidad cultural en las escuelas y el uso que hacen de los atuendos, cuerpos e "igualdad" de las mujeres para explicar las "problemáticas" de su día a día en los centros educativos ante la apertura a la "diversidad".

Aunque todos los estudiantes que se escolarizan en las Aulas de Enlace son considerados como inmigrantes, los estereotipos que se proyectan sobre cada grupo étnico-nacional no son semejantes (Brah, 2011)²⁰³. En este sentido, querría exponer otros discursos de los profesores centrados en los alumnos y alumnas procedentes de Marruecos. Así, en el Colegio Mica algunos profesores, como Martina y David, hacían referencia al extrañamiento que determinadas prácticas, como los matrimonios concertados y su aceptación por parte de las alumnas, les habían generado, aunque decían ser respetuosos con las mismas.

Martina: Las diferencias culturales son tan marcadas que ha habido algún conflicto, de índole religiosa, a lo mejor de alumnas marroquíes, cosas de esas características. Aquí hemos sido respetuosos con todas las tradiciones y con la vestimenta de las personas que venían aquí. O sea, no nos hemos impuesto. A veces, las diferencias culturales son tan abismales que ha habido ciertos desencuentros con las familias, pero realmente no han llegado a perturbar la realidad del aula. Había un padre de unas alumnas que no entendían ciertos comportamientos occidentales, había alumnas que se casaban cuando terminaban, en el aula de enlace ya tenía novio pero desconocido, o sea, cosas así.

Colegio Mica no haya trabajado directamente con chicas de esta religión, puedo hacer dialogar estas representaciones del profesorado con las experiencias que Naima me relató en el punto V.1.3. Naima asistió a un Aula de Enlace, junto a su hermana, en un Instituto de Enseñanza Secundaria del Distrito de Villaverde. Pude entrevistarla gracias a un amigo que era su entrenador de fútbol y otros deportes. Esta chica no forma parte del espectro de jóvenes del IES Cantueña y Colegio Mica. Sin embargo, la entrevista desarrollada no sólo me permitió conocerla, sino pensar y asistir a la contestación por parte de una chica de tan sólo catorce años a los estereotipos en torno a Marruecos y a familias como la suya. Éste es un caso aislado y no representativo de todo un colectivo. Lo expongo para hacerlo dialogar con las percepciones del profesorado sobre la "cultura árabe", pero no para tomarlo como modelo.

²⁰³ Sobre los chicos que proceden de países de Europa de Europa Central y Oriental se elaboran discursos que acentúan características que los construyen como minoría modelo, salvo en el caso de los "gitanos rumanos" o "rom", como ha trabajado Beremenyi (2011). En mi trabajo de campo, por parte de los docentes se legitiman fundamentalmente sus sistemas educativos de referencia, como mostraré.

Pilar: ¿Desconocido por los padres?

Martina: Conocido por los padres, desconocidos por las muchachas

Pilar: Ah, ¿qué concertaban matrimonios?

Martina: Sí, matrimonios concertados, sí

Pilar: Y, en eso, ¿es dónde entrabais en fricción con ellos?

Martina: No tampoco. Sabíamos que era una realidad en la que no podíamos entrar, pero daba una pena que chicas de quince años ya se fueran a casar este verano y estuvieran contentas. Pero, bueno, forma parte de sus tradiciones culturales. Me he ido un poco de lo que era la relación con las familias, con bastante respeto siempre. Nunca se ha impuesto nadie sobre otro, pero claro hay padres que perpetúan esas costumbres sin adecuarse a lo que hay en la realidad española. No me refiero concretamente a éstas, me puedo referir al ramadán, pero no es crítica, para que te des cuenta de las peculiaridades que hay. Estoy trayendo a la memoria de otros cursos. (Entrevista con Martina. Profesora en el Colegio Mica. Junio 2009).

También es preciso que destaque las siguientes palabras de Marcelo que no sólo ve dificultades ante las "cosas culturales" que se manifiestan en las ropas empleadas por chicas del Sur de América, sino también en las actitudes de chicos de Marruecos y a las relaciones que establecen con las profesoras, dada la hostilidad que, según Marcelo, estos jóvenes actúan ante una mujer que ostenta una posición de poder sobre ellos.

Esto, muchas veces, lo pagan más las profesoras, porque hay chicos: ¡La leche una mujer me va a decir a mí lo que tengo que hacer! Sobre todo, los chicos marroquíes lo llevan muy mal, muy mal (enfatisa) que una maestra, una profesora le mande lo que sea, ejercicios, vete al conserje, no sé qué. Lo llevan muy mal algunos. E incluso, tienen actitudes, esto Lidia te puede contar alguna anécdota que ha tenido, tienes actitudes, pero ¿por qué? Porque están acostumbrados a que en sus países el maestro es un hombre y cómo no le hagas caso te sacude. Entonces, cuando llegas tú y le dices vete a esto y el tío agacha la cabeza, pero si lo dice una maestra. Eso son problemas de índole cultural, jo, que cuestan, que cuesta. Es que claro es lógico, como si a mí me... (Entrevista a Marcelo. Profesor del IES Cantueña. Junio de 2009).

Marcelo, a pesar de no relacionar las "problemáticas" únicamente con los atuendos de las mujeres y reconocer las dificultades que pueden padecer algunas profesoras²⁰⁴ al ejercer autoridad sobre los chicos, coloca a estas últimas ante una posición de víctimas respecto a las actitudes de los hombres que proceden de Marruecos, como Juan hace con las jóvenes de la

²⁰⁴ Por otro parte, una profesora se quejó de los juicios que algunos estudiantes de nacionalidad china emitieron sobre su vida.

Emma me comenta que los niños de China no llevan nada bien que esté embarazada sin estar casada, que Gao le había dicho que no le parecía bien (Observación en el Aula de Enlace del IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Junio de 2009).

"cultura árabe". Las relaciones entre hombres "*marroquíes*" y mujeres son presentadas como objeto de medición de la realidades escolares y de la idoneidad de determinadas prácticas socioculturales. Sin embargo, las relaciones entre hombres de otros orígenes y las mujeres no se comparan con las anteriores, ni son tan visibilizadas, a pesar de que las chicas dicen vivir experiencias de discriminación por el hecho de ser mujeres con profesores y compañeros de diferentes procedencias. Incluso, quejas concretas hacia los chicos de su misma nacionalidad, como explicaré en el apartado V.3 de este capítulo.

Querría retomar las cuestiones relacionadas con los atuendos de los y las estudiantes, señalando que las referencias al tipo de prendas empleadas ha sido una constante a lo largo del trabajo de campo, no sólo en relación a las mujeres "*sudamericanas*" o de "*cultura árabe*", que he trabajado al comienzo, sino que también ha aparecido en otras ocasiones. Como en el caso de Fidel, profesor del IES Cantueña (como ya explicaré con más profundidad en el próximo capítulo), que se quejaba del uso de las gorras por parte de los alumnos en clase y relacionaba dicha práctica como una falta de respeto. Aunque nunca partí del objetivo por estudiar los significados de la ropa y maquillaje la incidencia de los diferentes agentes escolares en los mismos me han hecho tomarlos en consideración.

Las alusiones constantes la ropa e incluso a la belleza física, al menos en mi trabajo de campo, se hacían principalmente patentes hacia las chicas y entre las propias jóvenes. En el primer caso se han producido episodios en los que una joven, Jing, se ha sentido ofendida ante las risas de un compañero, Gao, por su manera de ir vestida en el Aula de Enlace del IES Cantueña durante el curso 2009. Esta situación pone en evidencia conflictos que han sucedido en los grupos investigados. Como los que ocurrían entre María y otros compañeros, como ya he indicado en el capítulo anterior, aunque por razones diferentes al conflicto entre Jing y Gao.

A pesar de observar agrupamientos de niños y niñas de China en los recreos (y de las palabras de Li, que consideraba obvia la afinidad entre sus compatriotas, como he señalado en el apartado anterior), también considero preciso destacar que dichos grupos presentan conflictos variados, que atraviesan y cuestionan la posible cohesión. Algunas de dichas fricciones surgen en el marco de relaciones entre chicos y chicas. Así, Jing, o también Li, lloraron ante las bromas de Gao u otros compañeros. En el primer caso por el tipo de ropa que llevaba (por ir excesivamente actual desde el punto de vista de Gao). Y en el segundo, por su peinado (al llevar el pelo muy corto se burlaban diciendo que parecía un chico). El pelo corto y chándal era el estilo que Li utilizaba en su llegada al centro escolar en 2009, sin embargo, durante mis observaciones en 2011 esta chica había experimentado fuertes transformaciones en su vestimenta.

Li me contó otro episodio respecto a su pelo y las insinuaciones sexuales de un compañero:

Pilar: ¿tú ibas a clase con Rachid?

Li: no (sí coincidieron unos meses en el Aula de Enlace porque yo estaba haciendo mi trabajo de campo en ese momento)

Pilar: ¿no fuiste con Rachid? Y ¿con algún otro compañero de Marruecos? (hago referencia al país porque previamente me había dicho que no le gustaban los marroquíes porque robaban)

Li: Sí, con Fadi

Pilar: y, ¿qué tal con él?

Li: Bien, pero con Fuad, mal.

Pilar: ¿por?

Li: Siempre se, toca mi pelo.

Pilar: ¿para reírse?

Li: Sí, y dice algo muy feo

Pilar: ¿qué dice?

Li: Sobre las relaciones, de hacer amor (Entrevista a Li. Ex alumna del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Abril de 2011).

Las reacciones de las chicas ante las bromas o palabras impertinentes de algunos jóvenes no siempre son de llanto, sino que también hay contestaciones groseras y tomaduras de pelo por su parte. Además, algunas jóvenes ven en sus compañeros y profesores actitudes de prepotencia hacia ellas como mujeres, que detectan y descalifican, como detallaré en el siguiente apartado.

Aún así, durante los meses que permanecí en los centros educativos pude presenciar también problemas o comentarios entre mujeres, que utilizaban la belleza física, la manera de ir vestidas y la relación con los chicos como una manera de establecer diferenciaciones entre ellas²⁰⁵.

Naima²⁰⁶: A mí no me gustan las chicas que se ponen chulas, que se ponen delante de los chicos. Son pijas y eso y a mí no me gusta. No me gustan las chicas pijas

²⁰⁵ Las referencias constantes a la ropa y el maquillaje por parte de diferentes agentes escolares en mi trabajo de campo me han llevado necesariamente a la consulta de la investigación de Julie Bettie (2000). De la que he hablado con mayor profundidad en el apartado Aportes teóricos utilizados.

²⁰⁶ Ver nota 226, en la que describo quién es Naima, qué representa en mi trabajo y cómo la he conocido.

Pilar: Pero qué es pija, yo creo que lo uso de manera diferente

Naima: Se ponen chulas. A mí me gusta la gente más normal. Mueven el culito y todo eso. Sacando la camiseta así. Me gusta la gente normal. En mi clase hay chicas que se ponen, así bailando en clase con los chicos, y así con el culito y todo eso, y a mí no me gusta. (Entrevista a Naima. Ex alumna del Aula de Enlace – Distrito de Villaverde. Marzo de 2011).

Para Naima las pijas, las chulas, se distinguen por la forma de "mover el culito", concretamente dijo que son las que bailan para los chicos moviendo el culito, que no hacen deporte (como ella) porque siempre están pensando en bailar y estar con chicos. Yo le pregunto a Naima si ella no liga y le gusta estar con los chicos. Dice que sí pero que no es lo mismo. Además, cuando vamos a buscar a mi amigo, el que me facilitó el contacto con Naima, me fijo en que sale junto a él un chico moreno con una camiseta del Barça y le dice ¡Hola Naima! y le sonríe. Naima se tapa la cara con su pelo largo y le sonríe a él (Notas tomadas tras la entrevista a Naima en Villaverde. Extracto de mi diario de campo. Marzo de 2011).

Las que se ponen minifalda y se arreglan, o usan el cuerpo de un determinado modo, "mueven el culito" y siempre están pensando en los chicos, frente a las que no se comportan de esta manera, genera diferentes interpretaciones sobre los comportamientos adecuados en las jóvenes y distinciones entre las propias chicas.

Durante mis observaciones en el Aula de Enlace en el Colegio Mica, se produjo un conflicto entre varias estudiantes, en el que María usó el término "puta" para insultar a Yanela, a partir de la relación que ambas mantenían con un chico de otra clase.

Quizá la relación entre María y Yanela ha sufrido una serie de cambios. Cuando Martina (profesora) quiere cambiar a María de sitio y le dice que quizá la pone junto a Yanela. Ésta contesta que no quiere, no parece que lo diga muy enfadada, pero dice que no quiere porque ella se sienta con Ion y que "Ion está muy bien donde está". En la última hora María y Yi Min han llamado a Yanela puta. Lo han dicho en chino, pero Abahai dice que lo que María ha dicho es muy grave. Yanela le pide que se lo traduzca, éste contesta que le ha llamado puta. Yanela dice que se imaginaba que era algo malo, pero baja la cabeza y sigue en la actividad. Yi Min dice ella no ha sido, al ver la cara de Yanela y la mía y al escuchar mi pregunta "¿por qué le dices eso?" (Observación en el Aula de Enlace del Colegio Mica. Extracto de mi diario de campo. Marzo 2009).

Respecto a las distinciones en cuanto a la ropa, Li, ex alumna del Aula de Enlace en el IES Cantueña, definía a Nicoleta, con quien había compartido clase durante unos meses, como "pija".

Pilar: ¿Quiénes son las pijas?

Li: Es, por ejemplo, Nicoleta, llevan las ropas muy cortas y siempre están con los chicos. Son muy tontas, porque quieren que veamos que tienen muchos novios. Eso, para mí, no hay nada que ver. (Entrevista a Li. Ex alumna del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio de 2011).

Me sorprendía esta percepción de Li, como la de otras chicas, porque para mí Nicoleta y Li vestían de manera semejante. Aunque probablemente hubiera diferencias notables, que ni si quiera vi, ni por las que pregunté. Me resulta complicado detallar sus ropas, sin utilizar una fotografía o un estereotipo. La mayoría de las chicas solían llevar vaqueros ajustados, camisetas ceñidas con escote, zapatillas y zapatos abiertos, el pelo suelto liso o con coletas altas, pendientes grandes en forma de aro y los ojos maquillados de colores muy oscuros. Las distinciones más notables las encontré entre Wei y el resto, al observar sus cambios de un año para otro. Aunque ésta también hubiera adoptado otro estilo, dejó de llevar el pelo recogido y chándal, ahora siempre tenía el pelo suelto y vaqueros con camisetas, pero éstas sin escote y nunca estaba maquillada. Wei me explicaba su cambio de estilo de la siguiente manera, en cuanto al peinado y la ropa como una transición de la infancia a otra etapa vital.

No conozco a Wei cuando la veo. Tiene el pelo mucho más largo y suelto. Me saluda al verme con Elena. Es muy bonito porque al verme me da dos besos. Le digo que no la conocía y que está muy guapa. Ella me dice que no, le digo que sí y me contesta que "ya no voy niña". Le pregunto cómo le va todo y me habla de sus notas (Observación – conversación con Wei. Ex alumna del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Marzo de 2011).

Mientras Li criticaba a Nicoleta por llevar las "ropas muy cortas", por el tipo de relación que, según ella, mantiene con los chicos y por el modo de exhibir dichas relaciones, Nicoleta en la entrevista me sorprendía con las siguientes explicaciones respecto a sus dificultades con algunas compañeras durante su incorporación a las clases de referencia.

Nicoleta: Tuve problemas cuando vine aquí con las chicas de ahí

Pilar: ¿del Aula de Enlace?

Nicoleta: No, del Aula de Enlace no. Las otras, las de clase. Las españolas me tenían envidia. No sé por qué. Me tenían envidia, porque sólo fui amiga de algunas, porque algunas eran, que salían por los pasillos con los chicos y tal. Los chicos se quedaban mirando, ya no les hacía caso, venían a preguntarme a mí que de dónde soy, cómo me llamo y si tengo novio, me preguntaban. Have your boyfriend? Eso me preguntaban, primero, que si tengo novio. (Entrevista a Nicoleta. Ex alumna del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Mayo 2011).

Complicaciones que, según veía, tenían que ver con la envidia que algunas chicas tenían hacia su belleza, quienes decía que utilizaban sus problemas para desenvolverse en castellano como una manera de humillarla. Una cuestión a la que he hecho mención en el Capítulo IV.

Nicoleta: Las chicas me decían todas palabrotas. Me decían que si había visto la película Harry Potter, hija de. Claro no decían Harry Potter, decía hija de. Claro decía Harry Potter, el de gafas.

Pilar: ¿Eso te lo decían para meterse contigo?

Nicoleta: Sí, bueno, también, todo lo que se puede decir

Pilar: Pero eso, ¿te lo decían a la cara?, ¿en broma?, o ¿cómo era?

Nicoleta: Así en la cara me decían, tú sabes lo que significa eso y yo sabía pero no decía nada. O eran delante de mí y hablaban ahí, si claro, o detrás, yo las escuchaba y decían, o sea, mírala a ésta (previamente me había explicado que sabía un poco castellano antes de llegar a Madrid porque veía telenovelas). Pero yo sabía lo que estaban diciendo, pero no les dije nada como era nueva. Me callaba y aguantaba.

Pilar: Y, ¿te apetecía contestarles?

Nicoleta: Aguantas lo que aguantas pero luego tienes ganas de explotar ya
(Entrevista a Nicoleta. Ex alumna del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Mayo 2011).

Nicoleta, llamaba "feas" a las compañeras con las que mantenía amistad en clase. Dicha descripción remitía a la belleza, como una manera de diferenciarlas de otras jóvenes, "que se creen guapas" y "van a por los chicos". Estos últimos son argumentos semejantes con los que Li describía a Nicoleta.

Nicoleta: Las tías que se creen guapas y todo eso se van a por los chicos. Bueno, yo me quedo con las feas pero me quedo contenta

Pilar: Pero, ¿son feas?, o ¿es que las llaman así?

Nicoleta: Las llaman y son. Aunque bueno. Todas llevan, la mayoría llevan gafas, la mayoría. Por ejemplo, la chica ésa que tiene el labio para arriba y todo eso. Llevan gafas y claro.
(Entrevista a Nicoleta. Ex alumna del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Mayo 2011).

Nicoleta narraba en la entrevista, como he mostrado a través de algunas citas, que mantenía en el 2011 relación de amistad con las chicas que las "llaman y son" "feas"²⁰⁷, mientras mantenía tensiones con otras compañeras, "las españolas" que consideraba que "le tenían envidia" y que se burlaban de ella.

Irina también me habló sobre las relaciones que mantenía con otros jóvenes del y fuera del instituto.

Estoy viviendo en Parla que es una ciudad muy bonita, la siento mi ciudad. Al principio sólo tuve una amiga llamada Alexandra pero luego me presentó más amigos. Ahora tengo muchos amigos y también tengo novio con el que llevo 1 año. (Autorretrato de Irina. Ex alumna del Aula de Enlace en el IES Cantueña Extracto de mi diario de campo. Junio de 2009).

²⁰⁷ Maribel Ponferrada (2008) ha trabajado en profundidad las relaciones entre las chicas extranjeras y las españolas. Afirmando que entran las últimas, las que cuentan con un menor prestigio social –sin que ello signifique menor éxito académico–, brindan su amistad a las primeras, para no sentirse solas en los centros, pero cuidando a las compañeras de otras nacionalidades y generando con dicha situación la posibilidad de crear relaciones interétnicas.

En la entrevista que realicé a Irina señalaba que no tenía amistad con chicos y chicas de nacionalidad española pero que sí con algunos procedentes de diversos países del Sur de América, que vivían en Parla y con quiénes había aprendido a bailar reggaeton y bachata y a salir de fiesta o a charlar en los parques de la localidad²⁰⁸. Como otras alumnas del Aula de Enlace, de un curso a otro, había vivido un proceso de transformación fuerte, en cuanto a la ropa que llevaba, el peinado o el maquillaje. Cuando le pregunté sobre las percepciones de algunas compañeras respecto a las chicas que se arreglaban mucho, me contestó que

... no es cierto que las pijas son las que se arreglan mucho, porque las que se arreglan lo hacen porque hay que arreglarse (Notas extraídas de la entrevista no grabada a Irina. Ex alumna del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio de 2011).

Irina salió del Aula de Enlace antes de terminar el curso 2008-09 pero después fue orientada hacia el programa diversificación curricular (al que no se incorporó) y repitió tercero de la ESO. Después comenzó a obtener buenas calificaciones y sus esfuerzos eran reconocidos por sus docentes y compañeras de aula de referencia

Elena (profesora del Aula de Enlace) y Maite (tutora en 4º ESO) hablan sobre Irina, señalando que no entró a Diversificación, porque sus padres se negaron. Suspendió 3º la primera vez pero después lo sacó y en cuarto va a titular. Ambas profesoras consideran que es posible que vaya a Bachillerato. Maite señala que Irina es una de las alumnas que mejores calificaciones obtiene en su clase (Conversación con profesoras en el IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Mayo de 2011).

La chica esa, Irina, aprueba casi todo, le queda una o dos, aprueba todo y con buenas notas. (Entrevista a Nicoleta. Ex alumna del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Mayo 2011). Por dificultades del idioma tuve que repetir 3º, y me ayudó mucho en mis siguientes años de estudio. Ahora estoy en 4º y voy muy bien en los estudios, si apruebo pienso hacer un bachillerato de sociales para hacer una carrera de empresariales (Autorretrato de Irina. Ex alumna del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Junio de 2009).

Irina explicaba su convivencia con la bachata, el reggaeton, las fiestas con jóvenes pertenecientes a países latinoamericanos, el instituto, las expectativas formativas y laborales, el maquillaje y el "arreglarse". Tener en cuenta las transformaciones que viven los chicos y chicas al incorporarse a las escuelas de la Comunidad de Madrid conlleva necesariamente atender a dichos sincretismos, que dan cuenta del carácter construido e histórico de las identidades

²⁰⁸ De manera semejante a Irina, Naima (de origen marroquí) también me explicaba nuevos intereses a partir de su llegada a Madrid, como eran jugar al fútbol o patinar. Respecto al primero quería jugar en un equipo, no le importaba si era compuesto por mujeres o mixto. Reconocía que su equipo favorito era el Barça y los jugadores Villa y Messi.

(García Canclini, 2006)²⁰⁹. Pero también implica necesariamente conocer las dificultades por las que atraviesan a nivel individual, familiar o étnico, de tal modo que el proceso migratorio puede acabar produciendo soledad, vulnerabilidad o desarraigo (García Canclini, 2006). En este último sentido, Irina también narra problemas con algunas compañeras y compañeros del aula de referencia al abandonar el Aula de Enlace, el desempleo de su padre y otras problemáticas familiares.

Introducir el caso de Irina tiene como finalidad dar cuenta del sincretismo y transformaciones de su trayectoria (Ali, 2003). Me resultaba fundamental cómo defendía en la entrevista la importancia de "arreglarse", el salir con sus amigos y amigas, aprender a bailar reggaeton o bachata y sus deseos por llegar a la universidad²¹⁰. Sin embargo, Irina no es la única que mostraba estas expectativas, sino que forman parte de los intereses de un gran número de los alumnos y alumnas que han estado escolarizados en las Aulas de Enlace investigadas, incluso de los y las que han abandonado y roto con sus trayectorias previas. Dicha importancia tiene un significado diferente para cada chico y chica, pero implica que también la formación y la obtención de capital escolar tiene relevancia entre muchos jóvenes y, en este caso, entre los recién llegados de diferentes países, aunque lo que represente la propia formación para los jóvenes a nivel individual y colectivo se vaya transformando (en el Capítulo VI explicaré con mayor detenimiento estas ideas). Trabajar sobre los procesos migratorios de los jóvenes implica, a mi modo de ver, tener en cuenta esa mezcla que Irina dice conjugar ante la bachata, el interés por Moldavia (su país de nacimiento) o por estudiar una carrera de empresariales. Pero también conlleva conocer sus problemas durante la incorporación al aula

²⁰⁹ Néstor García Canclini (2006) señala que las identidades no son esencias, ya que el propio proceso de configuración de la diversidad nos dirige al carácter construido, imaginado y cambiante de las mismas. Recalca que vivimos una época en la que hay más mestizajes étnicos, sincretismos religiosos y nuevas formas de hibridación entre imágenes de culturas alejadas, entre lo culto y lo popular o lo tradicional y lo moderno. Pero, al mismo tiempo, puntualiza que dichos mestizajes, transformaciones e hibridaciones no puede ser atendidos sin poner la mirada en las distintas situaciones en las que sujetos individuales y colectivos adquieren posiciones de nomadismo, desarraigo y exclusión.

No aceptamos que se hable en general del sujeto moderno sin considerar las situaciones estructurales que permanecen ni cómo son reordenadas en las ficciones del capitalismo (García Canclini, 2006: 163-164).

²¹⁰ Suki Ali (2003) señala cómo algunas chicas con las que ha realizado su trabajo de campo en diferentes escuelas de Londres construyen una narrativa coherente de su identidad, flexibilizando las identificaciones interculturales y recurriendo a una amplia gama de recursos. Este es el caso de Miranda, una buena estudiante en "Year 6", que se autodefinía como "mixed race" y testigo de Jehová y pertenecía a la clase trabajadora. Como señala Suki Ali, Miranda obtenía buenos resultados en sus clases y aunque fuera consciente de la importancia de su reputación, seguía explotando su atractivo sexual a través de la danza y la música. Quiero resaltar el trabajo de Suki Ali por las semejanzas que encuentro entre el caso de Miranda y el de Irina, ya que ésta última también elabora un discurso congruente de sí misma. De tal modo que decía que había aprendido bailes de lugares del distintos a Moldavia (su país de origen) o España (país receptor), tenía un novio procedente del Sur de América, labraba relaciones de amistad con gentes de diferentes nacionalidades (excepto la española) y para ella era fundamental seguir estudiando.

de referencia con algunas compañeras o la inexistencia de relaciones de amistad con jóvenes autóctonos.

En este apartado los objetivos finales han sido mostrar, en primer lugar, cómo los profesores relacionan las prendas que utilizan algunas chicas con sus grupos étnico-nacionales y cómo sus representaciones en torno a la "cultura árabe" y "los marroquíes" giran en torno a las relaciones de género y la falta de "igualdad de las mujeres". En segundo, cómo los estudiantes usan los atuendos o cortes de pelo para burlarse de algunas compañeras, lo que pondría en evidencia conflictos en el seno de un mismo grupo étnico-nacional (como en el de China, que suelen ser representados por los propios docentes como excesivamente cohesionados) o también cómo se produjeron fricciones con connotaciones sexuales entre chicas y chicos de distintas nacionalidades. Y en tercero y último, cómo las chicas también utilizan los atuendos, junto a determinadas conductas ante el *tonteo* con los chicos y la belleza física, como una manera de establecer diferencias y jerarquías entre ellas.

Todas son cuestiones que me inquietan y suscitan mi interés para seguir trabajándolas, como he explicado en el Capítulo IV. En este sentido, aventuro un objetivo futuro de cara a profundizar en los ejes de diferenciación (como el grupo étnico-nacional, la "raza", la clase social, el género o las calificaciones académicas) que los propios jóvenes emplean para hacer distinciones entre ellos, viendo las conexiones que dichos ejes mantienen con los estilos de ropa y el *tonteo* que ya he retratado en algunas chicas. Además, llevar a cabo un análisis de las relaciones y formas de distinción tejidas en la escuela es hacerlo en un medio altamente jerarquizado, sobre el que inciden determinadas políticas públicas, como las medidas de atención compensatoria, y en el que las relaciones van configurándose en función de las formas de categorización y diferenciación que la propia institución escolar impone (Dietz, 2003)²¹¹. Formas de clasificación que idealizan las prácticas de determinados grupos de chicos y chicas y,

²¹¹ En este sentido me parece ejemplar el trabajo de Maribel Ponferrada. Ponferrada (2009) relaciona la exclusión social a la que algunas alumnas se ven sometidas con la exclusión escolar (que legitima la jerarquía intelectual) y las desigualdades de género a las que se ven constreñidas. Señala que los cuerpos juveniles masculinos y femeninos, así como las sexualidades, son reguladas por los discursos de adultos y jóvenes, las prácticas cotidianas y las formas de disciplinamiento y modelación de la propias escuelas. Indica que

las mujeres jóvenes de clase trabajadora, tanto autóctonas como de minorías, configuran sus identidades de género en sentido pro-académico –aunque con múltiples contradicciones, entre las cuales destacaría la tensión entre resistencia y conformismo, o la interiorización de las diferentes vivencias de subordinación – porque perciben que la educación es el único vehículo que las puede ayudar a entrar en un mercado laboral todavía discriminatorio para la mujer, donde conseguir un trabajo remunerado que puede ser una ayuda para huir o flexibilizar las tareas domésticas o los roles tradicionales de género y un reequilibrador en las relaciones con los hombres y en la desigualdad social general. No obstante, los valores de clase y género desvalorizados por la propia escuela son resistidos por los estilos, formas de hablar y de "estar" de las jóvenes, creando grupos de chicas que fraguarían su poder y la resistencia a través del dominio sobre sus iguales (Ponferrada, 2008: 493).

a partir de los cuales, se generan imágenes de "buen/a estudiante". Resulta, a mi modo de ver, fundamental indagar de aquí en adelante cómo dichas representaciones inciden en las que los jóvenes elaboran de sí mismos y en las prácticas que despliegan para aproximarse o no al mencionado ideal (Archer & Leathwood, 2007).

V.2.3. Chicas y chicos negociando estereotipos

Y ahora vamos a hablar un poco de China. Os sabéis en china antiguo los padres no les gustan las chicas. En sus ojos los chicos más importantes que las chicas. Pero china también es un país muy grande, bonito y tiene mucha gente... (Autorretrato de Wei. Extracto de mi diario de campo. Junio de 2011).

Wei en diversas ocasiones me habló sobre la mala relación que tanto ella como su hermana Li mantenían con la madre. Especialmente cuando las niñas querían salir a la calle con amigos. Cada una utilizaba diferentes versiones para explicar la actitud de su progenitora. Como hacía Li cuando señalaba que su madre prefería a su hermano sobre ellas. Me sorprendían las palabras de Wei, en el autorretrato, conversaciones informales y en la entrevista²¹² al explicarme que los problemas, no sólo con la madre sino también con el padre, tenían que ver, entre otras razones, con la legislación elaborada en China, que favorecía tener hijos frente a hijas. Además, veía que en su caso la situación se agravaba al ser la primogénita.

Según narraba Wei, su madre no quería que siguiera estudiando, lo que contradice, por otro lado, las palabras de su hermana Li. También es preciso destacar que la situación de cada una de las chicas era diferente en junio de 2011, que fue el último momento en el que las vi. Wei terminaba 4º ESO y querría continuar estudios post-obligatorios, mientras Li estaba en 2º ESO.

Según Wei, la madre quiere que trabaje pero ella dice que quiere seguir estudiando. Lloro al contármelo porque piensa que si se pone a trabajar va a tener que dejar de formarse. Piensa que es difícil estudiar bachillerato, por sus problemas con el castellano, pero hará un Ciclo de Grado Medio. Me narra la estrategia que quiere desarrollar para que su madre le deje seguir. Emplea la expresión "mi abuelo es la ley", para explicar que su abuelo tiene capacidad de acción sobre la madre. Wei va a llamar a su abuelo para que convenza a su madre y le permita cursar la formación profesional. Sabe que su que si el abuelo apoya a Wei para que siga en la escuela la madre no pondrá ningún inconveniente (Entrevista –no grabada – a Wei. Ex alumna del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Mayo 2011).

²¹² No grabé la entrevista con Wei. La chica lloró al comenzar a narrar experiencias vitales y le pregunté si era mejor que hablásemos sin grabadora, a lo que respondió que lo prefería.

Ante la situación en la que Wei se encuentra, respecto a sus expectativas de cara a seguir formándose y las de su madre para que se incorpore en el mercado de trabajo, Wei desarrolla diferentes estrategias para continuar con sus intereses. Su narración es fundamental por diversas razones.

En primer lugar, Wei explica la relación con sus padres a través de una tradición que considera que se desarrolla en China, como la preferencia por los hijos varones en las familias,²¹³²¹⁴ y no se centra en otras explicaciones que podrían referirse únicamente a la personalidad de sus progenitores. Es decir, sitúa los vínculos establecidos entre sus padres y ellas en un contexto socio histórico.

En segundo lugar, sus palabras exponen la estrategia de Wei para alcanzar sus objetivos escolares. Aunque apelar a la figura del abuelo implique, por un lado, el recurso a una figura que representa una masculinidad que ratifica finalmente decisiones tomadas por las mujeres de la familia, también refleja las diferentes prácticas desarrolladas por la joven para seguir en la escuela y, con ello, subvertir el mandato de la madre sin un enfrentamiento directo, que quizá no hubiera tenido los efectos esperados.

En tercer y último lugar, la apropiación de la situación por parte de Wei, no sólo de cara a la relación con la madre, sino a seguir estudiando. No pudo alcanzar sus expectativas a la hora de estudiar bachillerato (justificaba esta decisión con sus dificultades con el castellano), pero no abandonó y se matriculó en un ciclo de grado medio relacionado con salud en el curso 2011-12. Al mismo tiempo Wei era consciente de la dificultad de compaginar trabajo y estudio, de tal modo que embarcarse en el primero era símbolo de abandono del segundo, que era el espacio y proyecto donde focalizaba sus deseos.

Aunque Wei quisiera estudiar, también quería salir con sus amigos y amigas por las tardes. Una situación que ambas hermanas consideraban que era objeto de discusión con la madre.

Li: No quiero estar todos los días en casa. Ya está. Me da tiempo libre.

Pilar: ¿Te da tiempo libre, ella? (refiriéndonos a su madre)

²¹³ Una situación que se acentuó a partir de la implantación la política del "hijo único". En diferentes noticias (publicadas en el País y en la BBC Mundo) se recoge un cuestionamiento y un cambio en las prácticas desarrolladas a partir de la política del hijo único en China. Una medida cuestionada como consecuencia del envejecimiento de la población y las cargas de cuidado que han recaído sobre toda una generación. También se han desatado críticas en torno a las desigualdades de clase respecto a la aplicación de la medida y los constantes casos de corrupción que ha implicado. Por otro lado, los artículos de prensa destacan modificaciones de la aplicación de la norma entre la población de las grandes ciudades chinas. Ver Anexo 15.

²¹⁴ Respecto a la política del hijo único, desconozco las estrategias desarrolladas por la familia de Wei y Li, dado que eran un total de tres hermanas y un hermano, por parte de la madre.

Li: Sí, yo quiero

Pilar: Y ella, ¿no te da?

Li: No. En casa sí hay ordenador pero no hay Internet. Acabamos los deberes y no tenemos nada que hacer.

Pilar: ¿Y no te deja salir?

Li: No

Pilar: Y a ti, ¿te apetece?

Li: Mucho. Yo quiero salir con mis amigos, mi madre siempre dice en este mundo no hay gente que sea tu amigo de verdad. No tienes que confiar en nadie. Es su opinión, que todos son mentirosos. (Entrevista a Li. Ex alumna del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Marzo 2001).²¹⁵

Las relaciones que las chicas podían mantener con los chicos, también generaba suspicacias en esta familia, como explicaba Li.

Hace dos meses sí me castiga una vez por un chico que (no se entiende) mi amigo, fue, fui a mi casa. Dice que es mi novio. (Entrevista a Li. Ex alumna del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Marzo 2001).

Una relaciones entre los chicos y chicas, sobre las que he hablado en el apartado anterior, pero en este momento me gustaría aportar algunas de las reflexiones que las chicas pronunciaban sobre sus compañeros y los contactos que establecían con ellas. En este sentido, me parece relevante mostrar las palabras de Paola respecto a los chicos de su misma nacionalidad.

Paola nos dice a Cristina (la profesora) y a mí que los chicos chinos son muy "machistas", porque salen y ligan y no pasa nada, pero que cuando lo hace la chica, entonces sí pasa (Observación en el Aula de Enlace del Colegio Mica. Extracto de mi diario de campo. Junio 2010).

²¹⁵ Sin embargo, dichos conflictos no sólo se producen en esta familia, sino que otras chicas explicaban experiencias semejantes con los padres, como Nicoleta.

Mi madre no me dejaba ir sola, no me dejaba ir sola porque claro venía un poquito tarde y no me dejaba ir sola porque claro por la noche y ella tiene miedo, porque como es una madre, claro. Cree que estoy haciendo lo que quiero y se preocupa como la mitad del día está fuera y cuando viene me quiere ver en casa. Pero, es que es muy agobiante venir del instituto y estar todo el día en casa y luego, bueno, me deja salir los fines de semana. Pero es que, a veces, cuando tengo que estudiar en fines de semana y es tan agobiante que quiero un rato de salir fuera, de divertirme, pero es que casi nunca me da tiempo (Entrevista a Nicoleta. Ex alumna del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Mayo 2001).

Aunque las palabras de Paola generalizan los comportamientos de los jóvenes procedentes de China, también expresan las experiencias que ha vivido con estos muchachos y los de otras nacionalidades. Expresa su análisis respecto a determinadas prácticas, a las define como "machistas". Esto no significa que quizá en una relación amorosa no las acepte pero, a mi modo de ver, muestra una actitud crítica ante las mismas.

En el anterior apartado he utilizado las palabras de Juan, profesor del IES Cantueña, para explicar cómo consideraba que se tejían las relaciones entre hombres y mujeres en la "cultura árabe". Como he señalado, la entrevista a Naima (a pesar de que no es representativa) matiza, interpela y profundiza el discurso del docente. Naima durante la entrevista no negó que algunas de sus amigas fueran obligadas a llevar el pañuelo, pero rechazaba las imágenes que consideraba que algunas personas vertían sobre su país y utilizaba a su familia y a ella como ejemplos que cuestionaban las definiciones empleadas por Juan respecto a la "cultura árabe".

Naima: A mí no me gusta que hablan de mi país. Eso no me gusta

Pilar: Y ¿qué dicen malo de tu país?

Naima: Como el otro día, eh, estaba en el metro, yo y mis amigas moras, y unos, unos, eh, así hablando mal de, o sea, están hablando en español y no sabían que nosotras somos de Marruecos. Y estaban hablando mal de Marruecos, como han visto una que llevaba pañuelo y esa cobarde por qué llevar pañuelo, no sé qué. Ya hemos empezao. Digo por qué estás ahí insultando a la señora. A mí no me gusta así. Bueno, no me gusta, cosas así, a mi gente de mi país.

Pilar: Y, tú, ¿qué piensas del pañuelo?

Naima: Hay familias que dejan a sus hijos hacer el pañuelo. Bueno, no le dejan, obligan a hacer el pañuelo. Como a mí no me obligan, si quieres hacerlo hazlo, sino lo quieres hacer no lo hagas.

Pilar: Pero, tú, ¿por qué que hay chicas que lo llevan?

Naima: Todas las chicas que le conozco las obligan y hay señoras que la obligan su marido que hace el pañuelo

Pilar: Y tu madre, ¿lleva?

Naima: No

Pilar: Tu tía

Naima: No

Pilar: Y, ¿tu abuela?

Naima: Bueno, aquí no, porque en el trabajo no le dejan. No le dejan trabajar con el pañuelo. Cuando va a Marruecos lo hace.

Pilar: Y, ¿por qué lo hace,?

Naima: Como es mayor de edad. Es que ahí si vas sin pañuelo van a decir, mira ésa, tan vieja y no poner pañuelo.

Pilar: Y, tú, ¿por qué no te lo pones?

Naima: Porque no me gusta [...].

(Entrevista a Naima. Ex alumna de Aula de Enlace en Distrito de Villaverde. Marzo 2011).

Naima presenta los casos de mujeres a las que les "obligan" a llevar el pañuelo. Ésta es una interpretación de Naima, que otras mujeres de su mismo país de origen probablemente cuestionarían, alegando causas más diversas y complejas que las que ella utiliza en la entrevista. Le pregunté si no conocía a otras que lo llevaran sin fuera una imposición por parte de la familia y me contestó que no trataba personalmente con ninguna pero tenía constancia de que las había. Resulta interesante, a mi modo de ver, el momento en el que describe la situación del metro, ya que reconoce el hecho de la exigencia por parte de familiares pero le desagrada que haya personas que insulten a las personas que los utilizan.

Relata, por otro lado, las múltiples constricciones que experimenta su abuela a la hora de ponérselo y de quitárselo en Marruecos y España, respectivamente. Una cuestión que la madre y la tía, que son más jóvenes, y la propia Naima, que tiene 14 años, no experimentan.

Naima también me explicaba la decisión que adoptaría ante exigencias contrapuestas entre la escuela y la familia a la hora de utilizar el hijab.

Ella viene para estudiar, no para ver si tiene el pañuelo o no. La chica que le dicen en la escuela que lo quiten va a elegir si va a estudiar o vas a poner el pañuelo. Ella tiene que elegir. Pero si su padre le obligan, le van a quitar de esa escuela y le van a apuntar a otra. Si estoy con. Yo sí tengo pañuelo y me dicen en el instituto tienes que quitarlo, lo voy a quitar, vengo a estudiar, no vengo a ahí a pelear por el pañuelo o algo así. Si me obligan mis padres, digo, ¿vengo a estudiar o me quedo en casa? Elegís vosotros y ya está. (Entrevista a Naima. Ex alumna de Aula de Enlace en Distrito de Villaverde. Marzo 2011).

Esta explicación podría interpretarse como la aceptación por parte de Naima de las normas producidas en las instituciones del sociedad receptora. Sin embargo, dicha conformidad no es tan simple en Naima y las mujeres de su familia.

Naima: A mí no me gustan las chicas que no estudian

Pilar: Para ti es importante, ¿no?

Naima: Sí

Pilar: ¿Por qué te gusta estudiar? Bueno, estudiar mucho no te gusta, me has dicho

Naima: (Se ríe) estudiar mucho no me gusta, pero estudiar para hacer algo de futuro, para trabajar, no quedarte en casa y tu marido trabaja ahí y tú hacer la comida y todo. A mí no me gusta así. Trabajamos los dos o no trabaja ninguno. Hay maridos que obligan a la mujer que no trabaja. Se queda en casa preparando ahí comida y traer niños. Las mujeres son iguales que los hombres, por eso, estudia y trabaja fácilmente. Trabajamos los dos o quedamos en casa los dos. Yo quiero, si caso, caso con un hombre que me deja hacer lo que quiero. No me obliga a hacer cosas, trabajo, estudio y hago lo que quiero. Me lo dice mi madre. Yo eso es lo que tengo que hacer: estudio, trabajo y luego caso. Y tenemos que trabajar los dos, o quedamos los dos. Si queda ahí en casa y darle dinero todo y él no hace nada, para que me voy a casar con él. Entrevista a Naima. Ex alumna de Aula de Enlace en Distrito de Villaverde. Marzo 2011).

"Estudio, trabajo y luego caso" es el orden a través del que Naima, por sugerencia de la madre, se plantea su transición a la vida adulta. Imagina que labrará su futuro con un hombre que le deje "hacer lo que quiero", con quien mantendrá división de tareas en el hogar y una semejante incorporación al mercado laboral. Naima y su familia consideran que es fundamental que su hermana y ella consigan una titulación, siendo la vía para "hacer algo de futuro", obtener un trabajo y no quedarse en casa. "Estudiar" implica exigir al hombre con el que se case, que "trabajamos los dos o quedamos en casa los dos" y se haga real su expresión "las mujeres son iguales que los hombres".

Sin embargo, "estudiar", tanto en su caso como en el de su hermana (que estaba en Bachillerato) podría verse truncado por cuestiones que van más allá del reduccionismo respecto al hijab (si es opresor o no) y que se refieren en realidad a la situación económica que atraviesan.

Naima: ... ella está en segundo de Bachillerato

Pilar: y ¿qué quiere hacer?, ¿ir a la universidad?

Naima: no

Pilar: ¿un ciclo?

Naima: porque en la universidad tiene que pagar y eso. Y mi madre trabaja. O sea, no tiene un trabajo para pagar, por eso.

Pilar: pero, hay becas y ayudas

Naima: Pero te dan solamente. Pero en la universidad te pagan cada mes, tienes que pagar. Pero en la beca te dan, no sé, 1000 euros o algo.
(Entrevista a Naima. Ex alumna de Aula de Enlace en Distrito de Villaverde. Marzo 2011).

Naima aceptaba la precariedad de la situación económica de su familia, de cara a no alcanzar una titulación universitaria. Una cuestión que afectaba en este periodo directamente a

la hermana. Sin embargo, se quejaba de la explotación laboral (tanto por el salario como por la jornada) a la que su madre y abuela se veían sometidas en los empleos que desempeñaban²¹⁶.

Mi abuela no tiene días libres. Bueno, tiene el lunes día libre. Está en restaurante, de cocinera. Desde las ocho y media de la mañana hasta las nueve de la noche. Ella solamente trabaja, no hay ayudante de cocina, ni nada. Sólo ella en la cocina. Y mi madre no tiene día libre. Como mi abuela tenía trabajo en discoteca para limpiarlo para la mañana. Como mi abuela no puede dos trabajos, ya está cansada, ha dejao el trabajo a mi madre. Y ahora mi madre va a limpiarlo. Todos los días no hay libre. (Entrevista a Naima. Ex alumna de Aula de Enlace en Distrito de Villaverde. Marzo 2011).

Naima relata algunas de sus imágenes respecto a los estereotipos sobre Marruecos. Su narración profundiza las exigencias respecto a las obligaciones que Juan atribuye a la "cultura árabe" respecto a las mujeres. Naima ha mostrado, a través de su relato, no sólo que no todas son presionadas, sino que no acepta la agresión por parte de algunas personas en Madrid hacia las mujeres que usan hijab. Pero también que su objetivo es "estudiar". Lo que implica, para ella, el despliegue de una serie de estrategias que le permitan alcanzar un futuro que imagina, construido a través de un empleo con cualificación profesional, que le posibilite independencia económica y simbólica de cara a desarrollarse en diferentes facetas de su vida.

Al mismo tiempo, su relato evidencia las constricciones materiales que tienen que soportar, dadas las condiciones de precariedad como trabajadoras que sufren las mujeres adultas de su familia en España. Aunque también las padecen como migrantes, ya que su tía quizá tiene que volver a Marruecos, porque ya no está en situación "regular". Su padre había regresado porque no encontraba trabajo en Madrid.

²¹⁶ Carmen Gregorio y Ángeles Ramírez (2000) realizan un trabajo comparativo sobre los procesos migratorios y de incorporación al mercado laboral en España de mujeres procedentes de República Dominicana y Marruecos. Estudian el empleo de éstas dentro del servicio doméstico y prostitución, como los principales nichos laborales que se les ofrecen. Ambas investigadoras señalan que las mujeres "marroquíes" que se hacen cargo económicamente de la familia en origen consiguen renegociar su posición y prestigio. Mientras las "dominicanas" la asumen como una finalidad prioritaria de su proceso migratorio. Por otra parte, Ramírez y Gregorio (2000) estudian el significado que los empleos de estas mujeres tienen para los miembros de las sociedades de origen. En ambos casos, el servicio doméstico es considerado como poco prestigioso, ya que se juzga como propio de las personas de clase social baja. En República Dominicana, además, tiene atribuciones negativas derivadas de las diferencias de "raza". Sin embargo, las connotaciones que este oficio tiene para las mujeres inmigrantes "marroquíes" y "dominicanas" que lo desempeñan en la sociedad receptora va variando. En el caso de las de Marruecos se va viendo como un elemento dignificador y compatible con la vida familiar. Para las de República Dominicana, en cambio, no lo perciben como tal por el oficio en sí mismo sino por el ascenso económico que reporta en el país de origen. Sin embargo, las mujeres que tienen profesiones de mayor prestigio (maestras, enfermeras, secretarias...) siguen pensando que es inadecuado para ellas. Las autoras dejan bien claro que las diferencias resaltadas entre las mujeres de estas dos procedencias no son fruto de aspectos innatos, inherentes y esenciales de cada una de estas sociedades, sino de su construcción específica de género y de las que estas mujeres siguen siendo parte.

... mi padre está en Marruecos, trabajando. Aquí como no hay trabajo, cuando, como trabaja allí en una oficina para no dejar su trabajo se ha ido ahí. (Entrevista a Naima. Ex alumna de Aula de Enlace en Distrito de Villaverde. Marzo 2011).

Naima: ... primero vino mi abuela, lleva aquí quince años y luego viene aquí mi tía. Luego mi madre y mi tío. Y luego la otra tía. Y nosotros.

Pilar: Y, tu padre siempre se ha quedado en Marruecos

Naima: No, la primera vez hemos venido yo, mi hermana y mi padre.

Pilar: Y, ¿luego se marchó?

Naima: Sí

(Entrevista a Naima. Ex alumna de Aula de Enlace en Distrito de Villaverde. Marzo 2011).

A lo largo de mi trabajo de campo los chicos y chicas han contestado diferentes interpretaciones que los y las profesores u otros compañeros volcaban en relación a sus países de origen. Como en la siguiente situación en la que Pedro, profesor del Colegio Mica, consideraba que la mayor parte de los y las jóvenes de nacionalidad china profesaban el budismo y se sorprendía cuando Ah-Lek le decía que frecuentaba una iglesia católica y nos explicaba que los fines de semana solía coincidir con un gran número de compatriotas en un templo ubicado en Usera (distrito de Madrid). Este mismo profesor señalaba en clase que la población en España considera que la mayor parte de las personas que proceden de China practican Kung Fu, una cuestión que un estudiante del Aula de Enlace, Shude, matizaba del siguiente modo

los chicos dicen que ahora ya hay mucha gente que no sabe Kung Fu, Shude dice "nosotros somos civilizados ya no nos pegamos, hablamos" (Observación en el Aula de Enlace en el Colegio Mica. Extracto de mi diario de campo. Mayo de 2009).

Una respuesta que no sólo contradice la generalización, sino que pone en evidencia que no se siente representado por esa imagen (los que practican Kung fu), a la que asocia una época anterior pero también una forma de resolución de los conflictos, que según Shude, no se produce hoy en día entre las personas de nacionalidad china, al menos, en los "civilizados".

Finalmente, querría terminar este apartado aludiendo al extracto de mi diario de campo con el que comencé el presente epígrafe I en el que explicaba la celebración del día de la interculturalidad en el IES Cantueña. En dicha fiesta, tras la exhibición de bailes y power point sobre las características generales de los países de procedencia de la mayor parte de sus estudiantes, apareció un grupo de música formado por alumnos y alumnas del centro. Un profesor presentó al grupo diciendo que era "intercultural", dado que lo componían "cuatro chicas senegalesas y un chico y una chica peruanos". La letra de la música era en francés.

Dicho agrupamiento, organizado por propios los estudiantes, atravesaba fronteras continentales y elegía para expresarse la lengua oficial de Senegal. Aunque nunca pude hablar con estos y estas jóvenes para indagar cómo se habían constituido como grupo, su puesta en escena el día de la interculturalidad mostraba una iniciativa no sólo surgida de los chicos y chicas sino también que sus formas de relacionarse no presentan formas interculturales, sino transculturales (Dietz, 2003).

V.2.4. Recapitulaciones

Las diferencias culturales son empleadas, por diferentes agentes del sistema educativo, como modo de justificación de las trayectorias académicas del alumnado migrante y, de este modo, la cultura es representada como un todo inamovible que impregna y determina, sin resquicios, el sentir de las personas, sus prácticas y representaciones, aunque, al mismo tiempo, sean contestadas y negociadas por los jóvenes a través de sus discursos y prácticas.

Las diferencias culturales que los agentes escolares señalan, no sólo se refieren a la gastronomía, folclore, religiones y formas de interactuar con personas de otras nacionalidades (que en el caso de los estudiantes de nacionalidad china se considera que limita su destreza en castellano). Ante las diferencias culturales, el profesorado oscila entre un posicionamiento de respeto a determinados rasgos, que por otro lado son tratados como esencias o, bien, remarcando la incomprensión, irracionalidad y necesidad de corrección de algunas de las particularidades resaltadas.

Bajo explicaciones variadas, las mencionadas diferencias culturales están encubriendo algunas problemáticas, que se encuentran en estructuras, lógicas, discursos y prácticas que fundan la escuela y que le impiden generar formas inéditas de operar con las nuevas y diferentes realidades que se le presentan (Duschatzky y Corea, 2008), como en este caso la presencia de alumnado migrante. Una de las lógicas que rigen el sistema educativo, como ya he indicado en el capítulo anterior, es que se pretende incluso al promover la escolarización de todas las personas, sin embargo lleva a cabo dicha inclusión separando²¹⁷. La entrada a un grupo, clase o nivel puede estar condicionando el acceso a un itinerario formativo posterior y, consecuentemente, la entrada a un mercado laboral segmentado y segmentario.

²¹⁷ Como he señalado en el capítulo anterior, las Aulas de Enlace se caracterizan por sacar del aula ordinaria al estudiante considerado por el propio sistema educativo como diferente-a compensar, con la doble finalidad de que la diferencia-carencia sea compensada y la supuesta normalidad del grupo ordinario no se vea interrumpida. Las Aulas de Enlace son medidas que cosifican al sujeto considerado objeto de las mismas, ya que lo separan de la supuesta normalidad y tratan su diferencia desde un lugar apartado.

En el capítulo anterior, he explicado el papel de filtro que adquiere el Aula de Enlace de cara a las trayectorias académicas posteriores al paso de los estudiantes extranjeros por el programa. Los docentes en sus discursos justifican dichas trayectorias a través del "origen" del alumnado inmigrante escolarizado en el programa. Un "origen" definido bajo cuatro elementos: las diferencias culturales, la familia, el sistema educativo de referencia y la lengua materna, cuyos significados generan un proceso de alterización del alumnado extranjero. En este primer apartado, he incidido principalmente en las representaciones de cara a la diversidad cultural y, en el siguiente, de cara a la familia, los sistemas educativos y lenguas de origen. Como podrá verse, dichas formas de explicar los itinerarios por parte de los docentes van unidas al reconocimiento de que no todos los jóvenes alcanzan los itinerarios buscados, o en palabras de Fidel, profesor del IES Cantueña, "que no llegan fácilmente a 4º de la ESO".

V.3. FAMILIAS, SISTEMAS EDUCATIVOS Y LENGUA DE ORIGEN

A lo largo de este punto voy a trabajar representaciones de profesorado y alumnado respecto a las familias, sistemas educativos y lenguas de origen. Considero relevante introducirlas para dar cuenta de la importancia que el profesorado otorga a estos aspectos para explicar la trayectoria de los estudiantes migrantes en el sistema educativo. Haré dialogar las imágenes del profesorado y alumnado en cuanto a los mismos, aunque reconozco que faltan interlocutores en mi trabajo, que hubieran permitido debatir diferentes interpretaciones. Como es el caso de haber entrevistado a las familias de los jóvenes. O de realizar un estudio comparativo entre sistemas educativos o poseer más conocimientos respecto al aprendizaje de una segunda lengua en función de la materna.

No obstante, el Capítulo IV y el Capítulo VI también recogen significados que los agentes otorgan a estos tres elementos. Pero los he incluido en este capítulo, junto a los diferentes significados de la cultura, porque son parte de los discursos de los profesores para explicar distintas situaciones desarrolladas a partir de la entrada de los alumnos migrantes en las escuelas. Las referencias constantes a las familias, sistemas educativos, lengua y la cultura constituyen las cuatro categorías sobre las que el profesorado, a mí modo de ver, elabora diferentes discursos para explicar la trayectoria escolar de los estudiantes de las Aulas de Enlace del IES Cantueña y Colegio Mica.

En primer lugar, expondré las visiones que los docentes y los alumnos poseen sobre los intereses de las familias cara a la formación de los segundos. Tengo que decir que en el Capítulo VI también trabajaré las imágenes del profesorado respecto a las familias, pero desde

un punto de vista que abarque tanto a las migrantes como a las autóctonas en cuanto a su participación en la gestión del centro educativo y sus formas de acompañamiento a los jóvenes.

En segundo, me acercaré a las imágenes que el profesorado elabora sobre los sistemas educativos de los chicos y chicas migrantes, así como las que estos últimos proyectan. Esto me permitirá hacer visibles las jerarquías que los docentes llevan a cabo respecto a los sistemas educativos y cómo los comparan con el español.

En tercer y último lugar, trabajaré las diferentes visiones respecto a las lenguas maternas. Esta cuestión está relacionada con el Capítulo IV, que atiende a la importancia que dan los estudiantes al aprendizaje del castellano para incorporarse a las clases y a sus dificultades con el idioma para justificar su trayectoria posterior al Aula de Enlace.

V.3.1. Las familias y sus intereses

... los padres del Aula de Enlace son los que menos participan de todo el colegio. Depende de los años y depende de las familias. Yo en mis años de experiencia como tutor creo que tirábamos mucho de los padres. Yo tenía muy clara cuál era mi función y los veía. Yo recuerdo haberme entrevistado a lo largo de un curso más de tres veces con los mismos padres, bien porque surgía un conflicto, bien porque había que hacer una revisión trimestral de cómo iba su hijo, bien porque su hijo ya se incorporaba al aula de referencia, había que explicarle el procedimiento, lo que había que hacer y lo que se suponía, o bien porque, en un primer momento su hijo o su hija se incorporaba al Aula de Enlace y ahí había también en un primer momento una recepción. Nunca se incorporaba un alumno sin que yo conociera a la familia. O bien, lo hacía justo antes de incorporarse o en el peor de los casos según se incorporaban en esos primeros días. Me veía con las familias, rellenábamos una ficha sobre datos importantes a tener en cuenta y ahí. Pero es verdad que en cuanto a la implicación con el centro pues era más difícil tirar de ellos por varias razones. Primero por sus propios horarios de trabajo, porque muchas de estas personas tienen horarios en los que se pasan todo el día trabajando. Los que no tienen tiendas o negocios familiares están explotados en muchos casos en lo que trabajan. Te hablo de las familias con las que yo me encontré. Luego por problemas de idioma. A veces los padres hablan menos que los hijos. Yo recuerdo en el caso de los alumnos chinos, que eso sigue pasando, los padres de los alumnos chinos no hablan nada de español, o sea, eran reuniones algunas surrealistas o imposibles de llevar a cabo. Pero luego sí es verdad que se producía, yo creo que se sigue produciendo un agradecimiento especial a la atención [...] pero es verdad que la implicación es difícil, estoy pensando, a ver, en el caso de algún alumno cuya familia haya podido tener pero no, además, es verdad que es algo, luego también responde a un fenómeno social, eh, por cada vez las familias se implican menos en lo que es la vida del centro, eh. A las familias de nuestros alumnos españoles también les pasa... (Entrevista a Andrés. Director y ex profesor de Aula de Enlace en el Colegio Mica. Julio 2009).

Andrés señala que los padres y madres de los estudiantes del programa muestran agradecimiento hacia la labor desempeñada por los profesores pero una escasa participación en el centro educativo, menor que el resto de las familias. Explica que esto se produce principalmente por la situación laboral de los padres y madres y los problemas de idioma,

especialmente en el alumnado de China. Respecto a los horarios laborales, otro profesor también indicaba este hecho y hacía alusión a los intereses finales de las familias de los estudiantes extranjeros en relación a su proyecto migratorio, en el que, a su modo de ver, primaba el trabajo.

Me explica que en Parla hay un fracaso escolar muy fuerte, que él no sabe que se puede hacer para solucionarlo, pero que existe como tal, que hay padres que es muy complicado dar con ellos porque trabajan todo el día y que en el caso de los inmigrantes pues es "que estos señores vienen para otra cosa" (Observación en el Colegio Mica. Extracto de mi diario de campo. Mayo 2009).

Elena dice que es imposible ver a los padres de Andrej y Tomasz. Indica que no ha sido posible verlos nunca, ni hablar con ellos. Sólo han visto a la madre una vez, cuando entraron al aula. Elena dice que es complicado hablar con las familias y que, por ello, emplean la agenda, allí ellas ponen lo que quieren transmitir a los padres y si lo ha visto lo firma, también los padres les escriben a ellas a través de la agenda. Me enseña la agenda de Khady, me dice que sus padres tienen dificultades para escribir (Observación en el IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Mayo 2009).

Respecto a las muestras de gratitud Elena también hacía referencia pero aludiendo a las muestras de agradecimiento de los estudiantes. Una situación de la que doy cuenta en el siguiente capítulo y que está relacionada con el bienestar manifestado por los docentes en cuanto a su trabajo en las Aulas de Enlace.

Tanto Andrés como Elena resaltaban la aceptación por parte de las familias de los cambios que suponían para sus hijos incorporarse en el Aula de Enlace y en una nueva escuela y sociedad. Aunque Elena consideraba que había que trabajar con algunos padres para evitar la "presión" hacia sus hijos, al menos durante ese primer periodo de incorporación a las Aulas de Enlace y a las aulas de referencia y especialmente hacia los que llegaban con altas calificaciones de sus países de origen. Una cuestión que también he señalado en el Capítulo IV. Como he dicho, resulta interesante no sólo el trabajo que dicen hacer con las familias, sino el sentido que dicho trabajo tiene de cara a la concepción del Aula de Enlace y del proceso de inmersión en el sistema educativo de los estudiantes extranjeros por parte de los profesores.

porque yo creo que los padres si se ponen bastante en la piel de sus hijos, del cambio que, para ellos, también supone cambiar de país, cambiar de cultura, llegar a un nuevo lugar y yo sí recuerdo mucho agradecimiento por parte de las familias (Entrevista a Andrés. Director y ex profesor de Aula de Enlace en el Colegio Mica. Julio 2009).

Sobre todo los vemos en alumnos que vienen con expediente académico brillante y no van a aceptar por debajo del brillante. Entonces, cuando vienen con un notable, vienen llorando al Aula de Enlace. Estoy poniendo casos extremos, pero casos que hemos vivido, de nombre puedo dar de este año, que claro venían con esas notas y no lo aceptan. Y de ahí para abajo todo. Alumnos y padres que han tenido un alumno, un hijo que sacaba buenas notas, no aceptan que luego tengan que tener un rendimiento menor. Nosotros tenemos que formar a

los alumnos y a los padres en ese sentido con los que nos reunimos regularmente y les explicamos, sobre todo, que el logro, el objetivo de este año es la integración, no el que apruebe el curso. Hay alumnos que también aprueban el curso, pero bueno, hay otros que con que consigan hablar y dominar el idioma ya hemos conseguido muchísimo, no todo el mundo aprende el idioma en un año (Entrevista a Elena. Profesora de Aula de Enlace en el Aula de Enlace. Junio 2009).

Lidia me dice que los padres presionan para que los chicos y chicas sigan las clases (las de referencia), pero que el Aula de Enlace es para aprender el castellano, que es lo que tienen que hacer (Observación en el Aula de Enlace del Colegio Mica. Extracto de mi diario de campo. Marzo 2009).

Esta imagen respecto a los intereses de las familias en que sus hijos se incorporen lo antes posible a las clases contrasta con otras, que pueden mantener los propios profesores, en relación a la falta de intereses y cuidados que los mismos padres migrantes despliegan.²¹⁸

Así, a lo largo del trabajo de campo se sucedieron quejas de los profesores respecto a que los estudiantes trabajaran en los negocios familiares, especialmente los de nacionalidad china.

David me dice que ha mandado una nota a sus padres, advirtiéndoles que la niña se acuesta tarde y, por eso, llega cansada a clase. La nota no la han firmado y me dice que va a llamarles (Observación en el Aula de Enlace del Colegio Mica. Extracto de mi diario de campo. Febrero 2009).

O, como detallaré a continuación, una situación en la que David, tutor del Aula de Enlace en el Colegio Mica, le decía lo siguiente a María de cara a que sus padres le dieran tiempo libre.

María y David mantienen una conversación sobre las vacaciones de María. María le cuenta que sus padres han puesto una tienda más, antes tenían una de alimentación pero ahora tienen una de ropa también y dice que hay juegos para niños. Nos dice que ha estado todas las vacaciones en la tienda trabajando que no ha salido casi a la calle con ningún amigo, que no ha visto a ninguno de sus compañeros de clase, sin embargo sus compañeros sí han quedado para jugar al baloncesto en la calle. Dice que ahora que ya han empezado las clases, ya no va a volver a la tienda. David le dice que tiene que decirle a sus padres que no sólo es trabajar, que también tiene que salir a la calle en vacaciones para que le de el aire (Observación en el Aula de Enlace del Colegio Mica. Extracto de mi diario de campo. Abril 2009).

En este sentido, a lo largo de mis observaciones en el Aula de Enlace del IES Cantueña, surgió una situación en la que Elena e Ibrahima mostraban puntos de vista disímiles respecto al trabajo de los niños y jóvenes tras las horas de clase.

²¹⁸ Trabajaré estas ideas en el siguiente capítulo, en relación a las familias del alumnado inmigrante y autóctono, pero también he expuesto algunos de estos discursos en el Capítulo III, a la hora de mostrar cómo el profesorado veía y defendía el Colegio Mica, el IES Cantueña y el barrio y municipio en el que estaban inscritos respectivamente.

Elena ve la película de Barrio de un modo en el que yo no me pronunciaría. Su visión es que los chicos son pobres y que las familias no les apoyan en sus estudios. Uno de los personajes trabaja de pizzero y le da el dinero a su padre. Un acto que Ibrahima considera que está muy bien porque valora darle dinero a la familia (Observación en Aula de Enlace del IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Abril 2009).

Por otra parte, los docentes me señalaron que sentían extrañeza ante las formas de organización de algunas familias extranjeras y de desmembramiento del núcleo familiar ante los procesos migratorios.

Familias muchas veces inexistentes, de chinos que no sabes si viven con su tío, con su tía porque hay un maremagnum de la sociedad china que no nos enteramos de lo que pasa, o mienten, esconden por miedo. Indudablemente, familias muy raras. Situaciones económicas tremendas. El padre en Marruecos y la madre en España trabajando (Entrevista a Lidia. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio 2009).

A veces la realidad es tan difusa, pues son padres que, o sólo está el padre o la madre no, o están viviendo con los tíos porque los padres vendrán más adelante. Ha habido alumnas, ha habido alguna chica que estaba sola en Madrid, que ni si quiera tenía familiares y que se tenía ella que organizar de manera única. Hay alguno otro alumno que estaba en un albergue. Entonces, hay familias que tienen un drama humano detrás, supongo, que tienen pocos recursos, muy pocos recursos y entonces ha habido dificultades para entendernos, para entenderles, porque no conocían el idioma como te digo y tampoco estaban en un sitio privilegiado, sino conviviendo con muchos inmigrantes porque no tenía un lugar. A veces, las diferencias culturales son tan marcadas [...] (Entrevista a Martina. Profesora del Aula de Enlace en el Colegio Mica. Junio 2009).

En lo que respecta a las representaciones del profesorado investigado en relación a los estudiantes inmigrantes y sus familias, pero también en las de los autóctonos, suele persistir una lógica que los devalúa, a pesar del reconocimiento que Elena transmitía en la entrevista. En mi trabajo de campo algunos docentes mantienen imágenes de las familias que se arman bajo una lógica etnocéntrica-miserabilista, que se ve retratada a través expresiones como *"estos señores vienen para otra cosa"* o *"indudablemente, familias muy raras"*²¹⁹.

A lo largo de mi trabajo de campo no entrevisté a las familias, pero pregunté a los chicos y chicas sobre las expectativas de sus padres respecto a su formación. La mayor parte de los y las jóvenes entrevistados salvo Wei consideraban que sus familias querían que siguieran formándose. También en el caso de algunas estudiantes que abandonaron la escuela al salir de las Aulas de Enlace señalaron el interés de sus familias porque aprendieran castellano y estudiaran.

De hecho, como he indicado en el apartado anterior, algunas jóvenes tenían conflictos con los padres por el ocio después de la escuela, indicando que en algunas ocasiones lo veían

²¹⁹ Una línea de trabajo por la que seguir es analizar detalladamente la actualización de los diferentes discursos en torno al déficit escolar en España, examinando desde una perspectiva diacrónica investigaciones educativas, normativas y discursos de los medios de comunicación.

como incompatible con la formación. Según la opinión de los alumnos y alumnas entrevistados, sus familias tenían interés en sus estudios, aunque no dispusieran, por ejemplo, de medios tecnológicos en las casas, como señalaba Nicoleta, que les facilitara el trabajo académico²²⁰.

Algunos jóvenes me explicaron que en Madrid también vivían otros miembros de su familia, como primos y tíos, y sus padres trabajaban en los negocios de estos otros, una práctica constante entre la población procedente de China (Nieto, 2007). En el caso de Gao, esta situación le ha ayudado no sólo de cara a la subsistencia económica de la familia, sino en la ayuda que sus primos le están ofreciendo de cara a sus estudios. Además, Gao señala que sus tíos y primos tienen una amplia red de amistades en España, que le facilitan el aprendizaje del castellano. Gao desde el Aula de Enlace ha expresado sus expectativas de cara a estudiar en la universidad y llegar a ser "jefe" (tal y como lo expresaba durante mis observaciones durante 2009 en el IES Cantueña). Sus padres se negaron a que accediera a Diversificación y en 2011-2012 había iniciado sus estudios de Bachillerato.

me dice que sus padres trabajan en la tienda de sus tíos, que está en Torrejón de la Calzada. Sus primos están estudiando. Su primo en bachillerato, gracias al libro de filosofía de su primo realiza sus actividades del libro de ética. Su prima ya terminó hace un año 2º Bachillerato, pero ha estado todo este curso preparando la selectividad en una academia, porque el año pasado la suspendió por problemas con el idioma. Me dice que sus tíos tienen muchos amigos españoles y que ellos son los que le enseñan a hablar mejor (Observación en IES Cantueña. Conversación con Gao, ex alumno del Aula de Enlace. Extracto de mi diario de campo. Abril 2011).

Wong, en esta misma línea, también señalaba en su autorretrato que sus tíos y primos les acogieron al llegar a Madrid y le enseñaron español.

Bueno....que estaba con mi familia y en la cual que también con la familia de mi tío! Y mi prima que me ayudó a aprender español para que me estudie más fácil en el instituto donde estoy [...] Ahorra , ya me lo sabía todos , y estoy en España con mis familias tan contentos .! (Autorretrato de Wong. Extracto de mi diario de campo. Junio 2011).

Lo que Gao y Wong relatan es que, a pesar de que sus padres desconocieran el castellano, otros miembros de su familia les están ayudando en la adquisición del mismo. E incluso, una de las chicas entrevistadas, Nadia, que había estado escolarizada en el Aula de

²²⁰ En relación a esta situación, en la que Nicoleta señalaba que no tenía ordenador en casa, otros estudiantes de las Aulas de Enlace del Cantueña y Mica reconocían que sus padres, o ellos mismos, tenían problemas económicos.

Según Wei, los chinos trabajan mucho para tener dinero. Me explica que si tuviera dinero ella podría hacer más cosas, como estudiar y vivir fuera de casa de la madre. Me dice "soy pobre" (Entrevista – no grabada- con Wei. Ex alumna de Aula de Enlace en el IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Mayo 2011).

Enlace del Cantueña, me señaló que era ella la que ayudaba a su hermano con las tareas de la escuela²²¹.

Yo a mi hermano le ayudo, en PCPI y es muy fácil, pero él como si no me escuchara. Yo le digo algo, se le queda, luego dentro de cinco minutos le pregunto y ya se le ha olvidado. Piensa en otra cosa y no se concentra (Entrevista a Nadia. Ex alumna del Aula de Enlace del IES Cantueña).

Otros, como Irina o Andrej, decían desenvolverse mejor que sus padres en castellano.

Andrej me cuenta que sus padres llevan más tiempo que él en España, pero que no hablan bien español, que él lo hace mejor. Me explica que lo que ha aprendido ha sido todo en el Aula de Enlace (sólo llevaba unos meses en Parla). Observo que sabe muchos significados de las palabras. (Observación en el Aula de Enlace del IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Mayo 2009).

De hecho, según Irina, su madre le pedía que reforzaran su castellano en casa:

Irina me explica que su padre sabe hablar mejor en castellano que su madre, porque tiene su propio método de aprendizaje. La madre se apuntó a clases, pero las dejó. Según Irina los jóvenes saben hablar más castellano que los padres porque pasan muchas horas en el instituto. Su madre quiere que hablen en español en casa para aprender, pero ella no quiere, porque sólo le sale hablarle en rumano. (Entrevista – no grabada- con Irina. Ex alumna de Aula de Enlace en el IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Mayo 2009).

Los alumnos y alumnas que entrevisté en 2011 en el IES Cantueña me indicaron que ninguno de sus padres había llegado a la universidad²²². Aunque las profesoras del Aula de

²²¹ Investigar en un futuro casos como el de Nadia me ayudarían a profundizar la relación entre la formación escolar y las labores domésticas y de cuidado entre chicas migrantes, de clase trabajadora y que tienen éxito académico. En este sentido, Carola Suárez – Orozco y Desirée Baolian (2006) señalan que las chicas con las que trabajaron solían asimilar mayores labores de cuidado en las familias que los chicos. Una situación que, en principio, podría afectar de manera negativa a los rendimientos escolares de las primeras. Sin embargo, a través de otras investigaciones, indican que esta asociación (tareas domésticas compiten con la escuela) no siempre tiene que ser perjudicial, ya que el sentido de responsabilidad adquirido en las tareas domésticas se transfiere a las académicas en los diversos casos estudiados.

²²² En relación a esto, también considero fundamental señalar, aunque sea en este pie de página, las ocupaciones de los padres de los jóvenes de las estudiantes de las Aulas de Enlace. Los estudiantes de nacionalidad china tenían negocios propios, como la madre de Wei y Li, pero otros como los de Gao, Wong, Fen y Jing trabajaban para sus familiares.

Durante el día de hoy me han hablado de sus familias. La familia de Abahai tiene una tienda de alimentación y Shude de ropa. El padre de Tong trabaja como cocinero en un restaurante de comida cantonesa, cerca del colegio. La dueña del restaurante es su tía, que lleva quince años viviendo en España y tiene un hijo al que trae al mismo colegio. Pedro (el profesor-tutor) me explica que coincidieron en un bar con el padre y la tía, que tiene un español perfecto. Según Pedro, la tía ha dado un empujón a Tong con el idioma (Observación en Aula de Enlace del Colegio Mica. Extracto de mi diario de campo. Junio 2009).

Enlace de dicho instituto consideraban que las madres de Irina y Andrej sí poseían una titulación de estas características, ambos estudiantes me dijeron que no la tenían, pero que sí habían completado sus estudios de bachillerato. Sin embargo, la mayor parte de los chicos y chicas señaló que sus padres querían que estudiaran, también lo indicaron algunos del Colegio Mica en el curso 2008-09. Aunque no todas familias posean capital escolar universitario, pero sí de bachillerato, muchas muestran interés porque sus hijos e hijas sigan estudiando, según los jóvenes entrevistados. Además, Gao o Wong explican que primos y tíos les han ayudado en el aprendizaje del castellano e, incluso, el último en sus tareas escolares. Lo que quizá ha podido ser una de las causas que ha facilitado que llegue hasta bachillerato, junto con la ayuda que le prestó un compañero en 3º de la ESO. Nadia, por otra parte, es la que dice ejercer dicha ayuda con su hermano y se prestaba a colaborar en las tareas escolares con los antiguos estudiantes del Aula de Enlace como Nicoleta.

Considero fundamental señalar estos casos en los que los chicos y chicas resaltan la ayuda de otros miembros de la familia, como primos y tíos, o de compañeros de clase y amigos para obtener buenas calificaciones, ya que son posibilidades de socialización que puede ayudar a los chicos y chicas a adquirir mayor capital escolar que el de sus padres. En este sentido, recojo las siguientes palabras de Lahire:

La trayectoria escolar del padre, su relación con la escuela, la trayectoria escolar de la madre, etc. Quizá haya pequeñas diferencias que seguramente tienen sus efectos. No olvidemos las relaciones de fuerza de los padres sobre los niños. Y después están la familia, los abuelos, los tíos, los primos, los compañeros. Yo creo que todas esas son oportunidades de socialización que pueden transformar la individualización. Si globalmente decimos que tienen un habitus de sectores populares, ¿cómo es que tienen éxito en la escuela? (Lahire, 2008: 75).

La atención a las estrategias familiares que buscan la obtención de buenas calificaciones por parte de sus hijos e hijas es una cuestión que daría luz y podría matizar las imágenes que los docentes aportan sobre los estudiantes extranjeros. Profundizar en el proceso de llegada a una nueva sociedad por parte de los jóvenes implica atender al clima familiar, lo que conlleva investigar sobre las formas y mecanismos de relación entre los miembros y su incidencia en la vida de los jóvenes (Saraví, 2009). Durante mi trabajo de campo no sólo Wei y Li han señalado

Jing y Xiu cuando abandonaron el centro escolar comenzaron a trabajar para un vecino en una tienda de ropa. En el caso de otros estudiantes, como Irina, Nicoleta y Nadia, sus madres trabajaban en el servicio doméstico o en servicios de mantenimiento, mientras los padres habían estado empleados en la construcción o en el sector servicios. El padre de Nadia durante la entrevista estaba en paro.

Irina me dice que su madre no es profesora (como Elena pensaba y me ha dicho). Me dice que la madre ha estudiado Bachillerato en Moldavia y que habla rumano y ruso. En Madrid trabaja de 7 a 12 de la mañana limpiando fuera de casa, Irina lo llama "ama de casa" (Entrevista – no grabada con Irina. Ex alumna de Aula de Enlace en el IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Mayo 2011).

situaciones con sus familias para argumentar su bienestar o su malestar en Parla o Madrid²²³. La mención constante a los padres, madres y otros miembros de la familia por parte de los chicos y chicas me ha llevado a tener en cuenta, para próximas investigaciones, la importancia de comprender los múltiples significados de esta dimensión en sus vidas, más allá de acceder a los padres para contrastar y deconstruir las imágenes de los docentes respecto a su implicación en las labores formativas de sus hijos o en el día a día del centro escolar.

V.3.2. Los sistemas educativos y sus representaciones

Kathryn M. Anderson-Levitt (2003) señala que los historiadores, antropólogos y educadores conocen cómo las reformas educativas varían de un país a otro y, con ellas, la estructura de sus sistemas educativos. Esta misma autora señala que los etnógrafos han dado cuenta de las diferencias entre las propias escuelas dentro de un mismo país e incluso entre los docentes de una misma escuela.

En este sentido, durante mi trabajo de campo, distintos docentes han recurrido a las diferencias entre sistemas educativos para explicar las trayectorias de los alumnos y alumnas migrantes. A pesar de reconocer tales diferencias, que los propios estudiantes confirman, considero que tales justificaciones encierran miradas que van más allá de resaltar la diversidad.

²²³ A lo largo de mi trabajo de campo han aparecido diversas situaciones en las que los jóvenes me han explicado que han permanecido separados de uno de sus padres o de ambos durante una temporada. La mayor parte ha llegado una vez que sus progenitores y/u otros miembros de la familia ya estaban residiendo en Madrid o en Parla desde hace tiempo. Considero que dar cuenta de forma detallada de dichas realidades se aleja del objetivo que pretendo alcanzar con este capítulo. Sin embargo, pienso que es necesario señalarlo, ya que es uno de los elementos importantes en el proceso de migratorio de los jóvenes extranjeros y que, en algunos casos, como en el de las hermanas Wei y Li puede convertirse en una de las razones de los conflictos con la madre.

Gao procede de China, de una ciudad al sur, que está cerca del mar. Vino a España con su madre hace tres años pero su padre llegó antes, como hace cinco. Tiene más familia en España porque el padre trabaja en el restaurante de su tía y la madre en la tienda de alimentación de la misma tía. Tiene una hermana de 11 años, a la que dice ayudar a hacer sus deberes por la tarde. En China le queda familia y habla con ellos por messenger o teléfono. Sus abuelos también viven allí y tiene amigos. No ha vuelto desde que vino en 2008. En China sus padres trabajaban en una fábrica de alimentos el padre y en la madre haciendo ropa (Observación en IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Mayo de 2011).

Al mismo tiempo, los estudiantes indicaban que mantenían contacto con las familias que seguía residiendo en el país de origen y amigos a través del teléfono y nuevas redes sociales como facebook o Messenger, de tal modo que los contactos seguían manteniéndose. Durante mi trabajo de campo, también me llamó la atención que varios de los estudiantes entrevistados hubieran regresado a su país de procedencia en alguna ocasión. Algunos, como Nadia o Naima, volvían todos los veranos y la primera, incluso, mantenía un noviazgo a distancia con un chico de su nacionalidad.

En primer lugar, sólo se atienden a dichas diferencias y no a las posibles similitudes en conocimientos y metodologías adquiridos por los jóvenes, ni tampoco a las potencialidades que éstos encierran para construir colectivamente diferentes saberes y estrategias.

En segundo, no se presta atención a las experiencias particulares de cada estudiante. Es decir, Naima me explicaba que sus padres habían optado por un cambio de escuela durante su escolarización en Marruecos porque en la que había estado en un primer momento no los convenía, dado los métodos disciplinarios que empleaban. Con ello, quiero decir, que no todas los centros educativos son iguales en un mismo país, ni las decisiones de las familias respecto al lugar en el que escolarizarlos, igual que ocurre en España.

En tercero, a mi modo de ver, lo que se deriva de determinadas representaciones de los docentes es una mirada deficitaria hacia los sistemas educativos, especialmente, de países de Latinoamérica y Marruecos. Una mirada deficitaria que no afecta del mismo modo hacia la escolarización previa de los chicos y chicas de China o de países de Europa del Este. Esto último se hace especialmente patente en el caso de los estudiantes de Europa del Este, dado que circulan otro tipo de representaciones que, aunque sigan centradas en los estudiantes y los esencialicen, no los deslegitiman (Bereményi, 2011). Como podrá verse, los profesores consideran que los sistemas educativos de estos alumnos y alumnas tienen un "nivel mejor".

Con esto, lo que querría resaltar, es que el profesorado elabora discursos basados en lo que "les falta" o no a los estudiantes, pero la(s) causa(s) de dicha falta o riqueza se busca en diferentes elementos del "origen", como el sistema educativo de procedencia. Al mismo tiempo, la mirada deficitaria sobre los aprendizajes adquiridos por los estudiantes migrantes es contestada por éstos mismos cuando señalan que su país es más difícil. A lo largo de los párrafos siguientes voy a ir desgranando estas ideas a partir de los relatos de los agentes entrevistados.

En los siguientes extractos he recogido algunas de las imágenes del profesorado respecto al sistema educativo de los estudiantes migrantes. Como podrá advertirse las representaciones del profesorado respecto a dichos sistemas son diferentes dependiendo del país o área territorial sobre el que se pone la mirada. De este modo, los relatos de Fidel y Marcelo, profesores en el IES Cantueña, van señalando que los estudiantes de Europa del Este tienen un "nivel un poco mejor" que los "africanos" o los que proceden de "Marruecos" o "Sudamérica". Aunque reconocen la generalización de sus supuestos. En el caso de los estudiantes de China, de nuevo, las dificultades que atribuyen al idioma superan los problemas que pueden plantear los conocimientos.

Ha habido chicos que han salido del Aula de Enlace en muy poquito tiempo y se han incorporado a las clases normales y no tienen ningún problema. Por ejemplo, el año pasado sí

tuve una chica que se inició en el Aula de Enlace y terminó su cuarto de la ESO con normalidad. Yo creo que influye mucho el país del que vienen, el nivel educativo del país del que vienen hace que la integración sea mejor o peor. Por ejemplo, los que vienen de países del Este suelen integrarse con mucha facilidad. Africanos, muchísimas dificultades. Muchísimas dificultades, marroquíes que vengan del Aula de Enlace muchas dificultades. Por ejemplo, el marroquí que se escolariza desde pequeño no tiene, podrá tener la misma dificultad que puede tener cualquier otro chaval, ¿no?. Entonces los del Este muy buena integración, africanos no terminan de integrarse en el marcha, en el desarrollo curricular, ¿no?. Claro hay chavales, como Ibrahima, que lo conoces, ¿no?, pues que reconocen que el muchacho no ha sido escolarizado en su vida, claro, entonces eso es muy difícil que se puedan integrar en tercero de la ESO. Entonces, es un chaval que el objetivo es aprendes el idioma y afectivamente te integras, pero curricularmente es imposible que ese chico se pueda compensar en unos meses una inexistencia de escolarización. Entonces, ha habido resultados dispersos, unos muy buenos y los chicos están perfectamente integrados en lo curricular. Y otros en lo curricular no, pero bueno lo que es la integración social con sus iguales y tal, pues eso yo creo que sí ha funcionado [...] Está funcionando (refiriéndose al Aula de Enlace) yo creo que sí, pero eso no garantiza que todos los niños se puedan incorporar al currículum de secundaria por lo que te decía, porque los desfases, en algunos casos, son tremendos. Pero hay otros que en cuatro meses están fuera y además dándoles repaso a los españoles, pero porque vienen de un sistema educativo, una escolaridad normalizada, Rumania, Bulgaria, República Checa y claro esta gente no tiene ningún problema (Entrevista a Marcelo. Profesor en el IES Cantueña. Junio 2009).

Marcelo, profesor del aula de referencia en el IES Cantueña, atribuye gran parte de las dificultades "curriculares" a los sistemas escolares de procedencia de algunos chicos y chicas, especialmente de los "africanos", y de los que han sido escolarizados irregularmente en sus países de origen, como considera que ha pasado con Ibrahima en Senegal. Estas complicaciones, según el docente, no les afecta de la misma manera a los procedentes de Europa del Este, cuya escolaridad define como "normalizada" e incluso ve como favorecedora de calificaciones por encima de las de sus compañeros y compañeras de España. Además, distingue entre "aprender el idioma", "integrarse afectivamente" y en "lo curricular". Considera que en relación a los dos primeros la escuela ha conseguido mejores resultados que en lo tercero. En cuanto a la "integración curricular", desde su punto de vista, está influida especialmente por el sistema escolar de procedencia.

A pesar de esta atribución estereotipada y deficitaria de las escuelas de los países "africanos", y de Marruecos concretamente, Marcelo no ve (o no lo expresa) que tales "dificultades" son inherentes al estudiante por sus características personales o por las étnico-nacionales, ya que indica que un chico o chica aunque procedente de Marruecos si es escolarizado en España desde "pequeño" tendrá la misma "dificultad que puede tener cualquier otro chaval". Es decir, deslegitima los sistemas educativos de procedencia "africanos" pero no ve a los sujetos determinados por su lugar de procedencia, al menos en sus primeros años de edad, o incapaces de alcanzar las trayectorias de los "españoles" si han sido escolarizados aquí desde niños. Además, a mi modo de ver, el reconocimiento hacia los logros

en "el aprendizaje en el idioma" y en "la integración con los iguales" y las imposibilidades a hacerlo en "lo curricular", consecuencia de los sistemas educativos de referencia, es un modo de legitimar el trabajo desarrollado por sus compañeras del Aula de Enlace y de la estructura del programa. Como he mostrado en el Capítulo IV, Marcelo decía de Elena y Lidia "yo creo que lo han hecho muy bien estas chicas de aquí" ,"las compañeras que tenemos aquí, es una de una preocupación muy alta por la integración de los chavales, no exclusivamente lingüística" y "para mí es importante, es meritorio".

En este último sentido, también Fidel establece diferencias entre las escuelas de Europa del Este, que tienen un "nivel un poco mejor", que las de "Marruecos" o "Sudamérica". Aunque reconoce que generaliza, piensa que en el caso de los "chinos" las dificultades, o el "fracaso más absoluto", vienen derivadas de que no "entienden" porque "en cuanto a conocimientos" considera que suelen "funcionar bien".

En cuanto a conocimientos hay de todo pero la sensación mía es que los niños que vienen de Europa del Este, fundamentalmente, traen un nivel un poco mejor, que por ejemplo los niños que vienen de Marruecos o los niños de Sudamérica. Es generalizar, porque entre ellos cada niño es mundo, ¿no? Pero les cuesta menos, tienen mejor nivel. A los chicos que eso, que vienen de Europa del Este. He conocido, pues eso, a cuatro o cinco niños de Europa del Este y funcionan mejor. Y, los chinos, en general, funcionan bien, en general. Pero claro en cuanto hay ejercicios que tienen que entender lo que les preguntan o un problema. Hay ahí está el fracaso más absoluto, no entienden. A pesar de que han pasado por un Aula de Enlace (Entrevista a Fidel. Profesor en el IES Cantueña. Junio 2009).

Respecto a las atribuciones hacia los sistemas educativos de los chicos que proceden de Sudamérica, he recogido también las explicaciones de Martina. Esta profesora señala que hay un problema con la convalidación de los estudios, ya que considera que los alumnos "ecuatorianos" , "peruanos" no tienen el "nivel" y sí en cambio dificultades que tilda de "gráficas" y "ortográficas". Esta profesora dice que no quiere definir las diferencias en los sistemas educativos como deficiencias, sin embargo, identifica en tales diferencias las dificultades de nivel. Es decir, las diferencias que no quiere señalar como deficiencias porque suena "negativo" son las que, a su modo de ver, generan que haya jóvenes con "técnicas de trabajo" y otras "dificultades" que les impiden tener el "nivel de aquí".

También observo que hay muchos alumnos que dominan el idioma, pero que tienen una escolarización muy deficiente, me refiero a algunos escolares ecuatorianos, peruanos, que por diversas peculiaridades no tienen una enseñanza de base como la de nuestro país. O leen mal, o no comprenden lo escrito y por lo que yo deduzco hay una escolarización diferente, yo ya no me atrevo a decir deficiente porque es una palabra un poco negativa pero hay chicos, alumnas que se nos han incorporado a segundo de bachillerato que no dominan ciertas técnicas de trabajo, e incluso a veces con dificultades gráficas y ortográficas. Y han llegado, se les han convalidado los estudios. Son alumnas porque yo recuerdo el nombre de dos, que no tienen el nivel que aquí se pide por ejemplo en un tercero de la ESO. Entonces, es algo

que también deberíamos plantearnos pero no hay nada rigurosamente establecido. Sucede que a estas alumnas se les convalidan los estudios y están en la universidad. Por convalidación acaban en la universidad, no todos los casos, pero hubo un caso bastante, pues difícil de entender, pero son así las leyes de convalidación. (Entrevista a Martina. Profesora en el Colegio Mica. Junio 2009).

Álvaro, también profesor del Colegio Mica, señalaba que existen tales diferencias en los sistemas educativos, en cuanto al currículo y las metodologías, a las que no identificó como carencias, pero pensaba que los jóvenes de dichas procedencias se sienten "avergonzados" porque los contenidos y las formas de trabajar son distintas.

A otras nacionalidades latinoamericanas, yo creo que tienen bastante, sí, vamos, el nivel de la integración lo tienen muy bien. Aunque yo he visto también que se sienten un poco, no sé, si acomplejados en el tema del trabajo, porque vienen de formas de trabajar muy distintas y con contenidos curriculares muy distintos. (Entrevista a Álvaro. Profesor en el Colegio Mica. Junio 2009).

Marcelo, profesor del IES Cantueña, señalaba que las diferencias en los sistemas educativos, especialmente entre los "sudamericanos" y los "marroquíes", vienen también por las maneras de aplicar la disciplina. Una cuestión que el docente considera que afecta, o "produce unos ciertos desajustes" en el ejercicio de su autoridad como profesor.

Muchos chicos sudamericanos vienen acostumbrados a sistemas educativos, sudamericanos o marroquíes o de otros sitios, donde el profe pega. Y, entonces, como aquí no pega, aquí puedo hacer lo que quiera. Aquí esto es jauja, como mola este sitio. Y eso produce unos ciertos desajustes. Cuando a un chico le dices que haga esto, lo tiene que hacer porque se lo dices tú. No porque sienta que le vas a hacer un sopapo sino lo hace. Hay muchos chicos que vienen acostumbrados a eso de sus países de origen. (Entrevista a Marcelo. Profesor en el IES Cantueña. Junio 2009).

Al mismo tiempo, los chicos y chicas también destacan diferencias entre sus sistemas educativos y lo que conocen del español. Como es el caso de Nicoleta, que menciona cuestiones relacionadas con el trato hacia los profesores por parte de los estudiantes.

Por ejemplo en Rumania hay otras costumbres, en la clase me refiero que antes de que llegue el profesor a clase nosotros nos quedamos de pie decimos Buenos días y luego esperamos a que nos digan que nos sentemos y empezar a dar clase (Autorretrato de Nicoleta. Extracto de mi diario de campo. Junio 2011).

Li también hace mención a los diferentes modos de evaluación y señala que en China se da mucha más importancia a las matemáticas que en España, lo que considera que le ayuda a obtener aquí buenas calificaciones.

Los estudios de instituto es diferente que los de China, en China, por ejemplo, en Lengua, Matemáticas, e inglés, no partimos de nivel alto, medio, y bajo, y en China se nombra a la persona que es la que mejor notas tiene [...] mi favorita asignatura es Matemáticas, el profesor que me da las matemáticas es el jefe de estudios, si este día no he venido de las clases, el día siguiente me va a preguntar, y me puso dos partes, por no comunicar por jefatura. Las matemáticas españoles son muy fáciles para mí. Porque en China se estudia muchísimo para eso, es muy importante! Y las matemáticas españoles son muy fáciles para mí. (Autorretrato de Li. Extracto de mi diario de campo. Junio 2011).

En este sentido, a lo largo de mi trabajo de campo se han sucedido las situaciones en las que los estudiantes han expresado que en su país de origen determinas asignaturas son más "difíciles" que en Madrid.

Irina señala que las clases son más pequeñas en Moldavia y los edificios también. Irina considera que en su país la gente es muy lista y estudia mucho, para ella la asignatura de inglés es más difícil en Moldavia (Entrevista –no grabada- a Irina. Extracto de mi diario de campo. Abril 2009).

Yi Min me dice que las matemáticas que aprenden en el Aula de Enlace son muy sencillas, que son clases para niños más pequeños que ellos. Shude señala en clase que en China la escuela es más difícil, que saben hacer cosas más complejas pero que no tienen el idioma (Observación en Aula de Enlace del Colegio Mica. Extracto de mi diario de campo. Mayo 2009).

Andrezj me explica que si supiera castellano no tendría ningún problema en sus clases, porque una vez lo entiende en español, los problemas en las asignaturas los soluciona de forma muy rápida. Según Andrezj, en España las clases son más fáciles que en Polonia, que el nivel es más bajo. Dice no necesitar estudiar en casa, que con lo que escucha en de clase, que le sale muy fácil. Argumenta que las clases en Polonia son muy buenas, que les explican muchas cosas y que tienen un buen nivel en las materias. Andrezj le dice a Gao que en China quizá se sepa mucho de matemáticas e inglés, pero que en Ciencias Sociales, como Geografía e Historia, no. Gao afirma, diciendo que es verdad. Pero Gao también indica que en España las cosas son más fáciles que en China, define a compañeros de aula de referencia como tontos, que no saben nada (Observación en Aula de Enlace del IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Mayo 2009).

V.3.3 Las lenguas y sus diferencias

Este apartado está en estrecha interrelación con el capítulo anterior: con aquellos epígrafes en los que he trabajado, por un lado, las estrategias de enseñanza del castellano desarrolladas en las dos Aulas de Enlace²²⁴ investigadas y, por otro, las percepciones de los

²²⁴ A la hora de comprender las características del aprendizaje del castellano en el Aula de Enlace es fundamental atender a la estructura del dispositivo, como un programa externalizado en el que los estudiantes no interactúan con hablantes de castellano, salvo con sus docentes y compañeros de aula de referencia, cuando entran en las clases. Es decir, se considera beneficioso el contacto, pero la propia estructura de la medida, aunque favorezca la entrada paulatina al aula de referencia, también la limita.

estudiantes respecto a las dificultades derivadas de su desconocimiento del idioma, al que consideran como el principal problema en su trayectoria académica. Aún así, voy a exponer argumentos del propio profesorado en los que el aprendizaje del idioma es visto como el principal inconveniente en la trayectoria de algunos estudiantes. Sitúan la explicación en las diferencias entre la lengua materna y la lengua de la sociedad de acogida. Además, consideran que el aprendizaje del castellano no sólo depende de la distancia entre raíces sino de las culturas de procedencia, que llevan a las personas a socializarse o no fuera de su grupo étnico-nacional, como he indicado al comienzo del capítulo.

En las Aulas de Enlace en las que trabajé sólo estuvo escolarizado un estudiante cuya lengua materna era el castellano, procedía de República Dominicana. La comisión de escolarización justificó su incorporación por su desfase curricular, según la tutora del Aula de Enlace del Colegio Mica. Los docentes no comprendían que estuviera en dicho programa, dado que conocía el idioma, con lo que no recogí narraciones que señalaran que sus problemas derivaran de su uso del español. Sin embargo, en el epígrafe anterior, he incluido las representaciones de Martina, en las que planteaban las dificultades en la ortografía y grafía de los alumnos y alumnas de Latinoamérica, a las que concebía como causa de las características de sus sistemas educativos.

Lidia, profesora del Aula de Enlace del IES Cantueña, me reconocía en una ocasión que los principales inconvenientes de que Xiu obtuviera éxito escolar, se encontraban en sus destrezas con el castellano.

Pilar: Y ¿Xiu va a repetir 4º este año?

Lidia: Yo creo que no. Entre junio y septiembre Elena y yo teníamos previsto, tal y como iban las evaluaciones, que iban muy bien, en la tercera no sé qué habrá pasado porque no he podido hablar con Elena. Cuando se integró ella en abril, que es cuando le dimos de alta, algunas asignaturas que no había cursado, que empezaba a cursar en el mes de abril, nos dijeron los profesores, cuando le informamos de cómo era la chica y tal y cual, una chica trabajadora y todo lo positivo de ella, decían que entre junio y septiembre. Yo creo que pasará, eh, a primero de bachillerato. Y si acaso que repita 1º (de Bachillerato). Creemos que está más que capacitada para hacer 1º, a ella en 1º la costará más por el castellano no por los conocimientos. En matemáticas es una fiera, en inglés, en montones de cosas y, sobre todo, que es una trabajadora. Una chica que no para de trabajar (Entrevista a Lidia. Profesora de Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio 2009).

En este sentido, Fidel como profesor que recibía a antiguos estudiantes del Aula de Enlace, pensaba que en el caso de alumnos y alumnas con niveles de conocimientos semejantes, la lengua de origen era el factor que afectaba finalmente al itinerario de los jóvenes.

No sé si hay un estudio de cuantos niños llegan a 4º. No lo sé de estos niños emigrantes. Ya llevamos unos pocos años. No lo sé si en el instituto pero me temo que les cuesta bastante, que no llegan fácilmente 4º. Y es una triste gracia porque deberíamos haber resuelto el tema de la comprensión y de la expresión en el lenguaje para poder trabajar luego las otras asignaturas. La verdad es que, por ejemplo, Rachid es un niño que, por los que nos contaba Elena, pues está muy poco escolarizado y es un niño inteligente pero le cuesta porque no ha estado en una escuela mucho tiempo. Le fallan esos aprendizajes que tiene un niño escolarizado. De ese estilo, pues (nombra a un niño) que es de Bolivia, que no tiene problemas con la lengua, pero también ha estado poco escolarizado. Y, sin embargo, pues es un niño del mismo nivel en cuanto a comprensión que pueda ser Rachid de operaciones matemáticas y va a tener menos problemas porque ya tiene su lengua la misma o parecida a la nuestra. Entonces, le cuesta bastante menos. El problema yo creo que radica en comprender, en entender bien (Entrevista a Fidel. Profesor en el IES Cantueña. Junio 2009).

Al mismo tiempo, como puede verse hay un cierto replanteamiento hacia el papel de la escuela para que los jóvenes migrantes puedan "comprender, entender bien". Fidel considera que sería necesario un estudio que atendiera a las trayectorias escolares de los chicos y chicas migrantes tras su abandono al Aula de Enlace. Cuando seguí preguntándole por qué pensaba que muchos estudiantes no concluían sus estudios, dado que en mis observaciones había advertido que varios jóvenes traían trayectorias exitosas en sus países de origen, me contestó lo siguiente:

Fidel: ...Son poquitos los niños que siguen adelante. Hablo sin tener la visión de todo el centro y no sé si el centro habrá hecho algún estudio de cuántos niños que entren en el Aula de Enlace terminan su escolarización bien. Y van a un ciclo o van a Bachillerato. Me da la sensación de que pocos. Me da la sensación de que pocos, se quedan por el camino.

Pilar: Mi sensación, que yo tengo en el aula, es que muchos vienen con niveles (me interrumpe)

Fidel: Vienen con formación, yo creo que sí que vienen con formación. Yo creo que el idioma condiciona un montón el que sean capaces de entender bien y a partir de ahí funcionar les condiciona un montón. Y en el caso que se supone que el idioma no es el problema. Es decir, niños sudamericanos, de Ecuador, de Colombia, que yo he tenido pues seis niños en la clase, es más fácil adaptarse a lo fácil, a lo cómodo, es más fácil adaptarse a eso que al ritmo y cuando tratas de imponer ritmo de trabajo no sólo los niños inmigrantes sino también el resto están por la vida cómoda y, pum, se rinden muy fácilmente. Entonces, si un niño tiene dificultades para entender el idioma y aún encima les pides ritmo de trabajo.

Fidel se muestra preocupado por los itinerarios que siguen los estudiantes migrantes, de hecho, considera que debería ser un objetivo a estudiar por parte del centro. A la hora de explicar las trayectorias de los chicos que "vienen con formación", no como Rachid, el idioma "condiciona un montón" el hecho de que puedan "funcionar" y se pueda "imponer ritmo de trabajo". Sin embargo, cuando poseen la misma lengua o "parecida a la nuestra", el problema es otro y está en los posicionamientos de los propios jóvenes ante el trabajo escolar, según Fidel. En el Capítulo VI analizaré con detenimiento las visiones de los docentes respecto a los

jóvenes que habitan las escuelas a día de hoy y sus intereses. De este modo, podré argumentar que la situación en la que los profesores consideran que se encuentra la escuela, no sólo es consecuencia de la llegada del alumnado extranjero, sino que sus percepciones respecto al trabajo docente están relacionadas con las diversas lógicas bajo las que conciben al alumnado en general y los objetivos de la institución.

V.4. CONCLUSIONES

La diferencia que se atribuye a los estudiantes para ser escolarizados en el Aula de Enlace es su desconocimiento del castellano, dicha diferencia se considera que debe ser compensada por el propio sistema educativo y, de esta manera, generar una igualdad de oportunidades, que les permita incorporarse y no interrumpir los ritmos de las clases ordinarias.

A mí modo de ver (y como he señalado de algún modo en el Capítulo I) la propia concepción y disposición de las Aulas de Enlace está en relación con el modo en que el sistema escolar se concibe a sí mismo. Los discursos de los docentes analizados y la normativa reguladora del programa centran su mirada en un sujeto al que "otrizan" y, con ello, acaban generando una imagen de la estructura escolar como coherente, racional, con capacidad de compensación de desigualdades, que vienen de fuera y no se producen en su seno (Carvalho, 2007).

El sistema educativo en Madrid, o más bien las normativas reguladoras elaborada por la Consejería de Educación, pone en marcha diferentes mecanismos de segregación intraescolar, que concibe como medidas que generan oportunidades, como las Aulas de Enlace. Las consecuencias de la implantación de dichos programas son, por un lado, la obtención (o no) de titulaciones con diferentes prestigios, que condicionan el acceso a un mercado laboral segmentado y segmentario, como he indicado en el Capítulo IV. Por otro, al decir y poner en marcha dispositivos que se supone facilitan la igualdad de oportunidades, hace recaer la gran parte del responsabilidad del éxito o fracaso escolar sobre el propio sujeto y su entorno más cercano y no sobre las lógicas, discursos y prácticas que rigen la escuela, generando, con ello, un proceso de desobjetivación, lo que tiene repercusiones directas sobre el propio chico y chica,

Este sistema se vuelve sumamente cruel cuando la ficción no funciona más, cuando el alumno se esfuerza y fracasa, estudia mucho y no aprueba, y cuando no puede explicarse esa situación sin terminar admitiendo que, en realidad, es diferente, menos dotado, menos valiente, menos eficiente... Con el tiempo ese alumno no podrá encontrar fuera de sí mismo explicaciones creíbles a su fracaso, ya que siempre habrá trabajado de manera rigurosamente igual y objetiva. Los vencidos no pueden sino atacarse a sí mismos, no pueden sino atribuirse la causa de su fracaso. Con la autoestima amenazada, oscilan entre el desaliento y la

depresión, tienen el sentimiento de ser indignos de las esperanzas puestas en ellos por sus maestros, por sus familias y por ellos mismos. A veces, rechazando la interiorización culpabilizadora de sus dificultades, la convierten en resentimiento y en agresión contra la escuela y los maestros, y también contra los buenos alumnos, que son la prueba viviente de que <<si se quiere, se puede>> y de que la igualdad de oportunidades no es una simple fábula (Dubet, 2005:33).

Los discursos analizados en el Capítulo V ponen constantemente la mirada en las particularidades del alumnado migrante. Discursos que giran en torno al alteridad que supuestamente constituye a los chicos y chicas inmigrantes. En mi trabajo, las diferencias que el profesorado aplica a los estudiantes extranjeros son derivadas de su origen, que categorizan bajo cuatro elementos: cultura, lengua, sistema educativo y familia. Dicho origen, según los docentes, condiciona las trayectorias de los jóvenes que han pasado por las Aulas de Enlace.

A mí modo de ver, las Aulas de Enlace y los discursos elaborados por los docentes respecto a los jóvenes inmigrantes acaban elaborando una determinada imagen de la escuela (Gil Araujo, 2007). Al mirar a los otros y definirlos en términos deficitarios, construyen una imagen de la escuela como una institución desbordada por la diferencia-a-compensar, que desarrolla medidas de compensación y se mantiene como símbolo de lo culto, la instrucción y que posibilita oportunidades de igualdad a través de la movilidad social.

En el Capítulo IV he pretendido deconstruir estas ideas, remarcando que la propia escuela produce la desigualdad que dice erradicar a través de sus diferentes mecanismos de segregación interna y viendo el papel de las Aulas de Enlace en las trayectorias de los estudiantes inmigrantes. En el presente Capítulo V he señalado que los discursos de los docentes en torno a los jóvenes inmigrantes está en relación con los programas puestos en marcha y con la situación en la que la propia escuela se siente sumida, como detallaré en el siguiente Capítulo VI.

El sistema educativo en Madrid plantea programas como las Aulas de Enlace con la finalidad de generar oportunidades, que en su propia concepción implica la posibilidad de ascenso o movilidad social para personas que parten de una desventaja (que, a su vez, es definida por el propio sistema escolar). En mi seguimiento de las trayectorias escolares de algunos ex alumnos y alumnas de las Aulas de Enlace del IES Cantueña y el Colegio Mica he podido comprobar que no son muchos los que permanecen en el sistema educativo e itinerarios deseados. Las trayectorias escolares excepcionales, por escasas y por sus altas calificaciones, se convierten en modelos que pueden llevar a afirmar que este tipo de medidas funcionan para unos estudiantes pero no para otros, haciendo recaer sobre el sujeto y su origen (sea familiar y/o cultural, entre otros) la responsabilidad del itinerario académico seguido.

Considero que la cuestión va más allá de dar constancia si las Aulas de Enlace, como programa educativo, cumplen su cometido formal o no, que en la medida de algunas

posibilidades sí lo hacen (se genera un clima de acogida y confianza entre profesorado y alumnado, que estos los primero y los segundos tachan de satisfactorio). Se trataría, desde mi punto de vista, de analizarlas en un contexto más amplio, el de una escuela que se encuentra en crisis (en el siguiente capítulo explicaré a qué me refiero con esta idea), que no sólo necesita ser interpelada por las desigualdades que puede acabar generando (una cuestión que, por otro lado, no es la que desea un gran número de docentes), sino que debería ser preguntada por la igualdad que dice querer alcanzar y el tipo de dispositivos, como las Aulas de Enlace, que despliega para alcanzarla.

En el Capítulo VI expondré con mayor concreción dilemas, críticas y contradicciones que los y las docentes ven en el sistema educativo y perciben en su trabajo dentro de las aulas. También daré cuenta de sus miradas a los cambios vividos en la sociedad y cómo perciben que han afectado a su práctica diaria. Mostraré las diferentes apropiaciones que tanto docentes como estudiantes despliegan de cara a las características del programa. A lo largo del Capítulo V y en estas conclusiones quizá he generado, a través de mi escritura, una imagen rígida de los discursos de los docentes en relación al origen de los estudiantes y de la escuela, sin embargo, he de señalar que siempre he procurado hacer converger distintas voces. En el siguiente apartado presentaré esto con mayor clarividencia, lo que, por otro lado, me permitirá dar un sentido global al análisis desarrollado hasta ahora en las Aulas de Enlace.

Capítulo VI

Crisis y fronteras de la escuela

VI.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo indagaré los significados que profesores y alumnos dan a las Aulas de Enlace en cuanto a las relaciones que han establecido entre sí y la influencia de éstas en sus trayectorias personales y formativas.

El hecho de rescatar las representaciones, prácticas y relaciones que los agentes producen en el seno, o a partir, de las Aulas de Enlace me lleva a comprender la incidencia del programa en los dos centros educativos estudiados y a analizar la situación en la que el profesorado considera que se encuentra el sistema educativo a día de hoy. En este sentido, profundizaré sobre las transformaciones en las que los docentes ven abocada a la escuela, examinaré sus diversos puntos de vista y experiencias respecto a estos cambios y recogeré sus percepciones de cara a las soluciones necesarias para el desarrollo de la tarea escolar.

Como he explicado en el Capítulo IV, las Aulas de Enlace son concebidas por el profesorado entrevistado como una respuesta necesaria y adecuada a la presencia de estudiantes de otras nacionalidades. Dicha presencia es vista como una de las últimas transformaciones experimentadas por el sistema educativo. Sin embargo, las relaciones tejidas entre los diversos agentes me permitirán dar cuenta de la complejidad de este programa, en el que las vidas de profesores y alumnos se entrelazan haciendo estallar el significado del dispositivo como una respuesta institucionalizada a la presencia de chicos y chicas extranjeras.

A través de las palabras de los docentes y alumnos entrevistados con los que mantuve contacto en mis observaciones y de diversos textos claves en mi trayectoria²²⁵ analizaré la situación de las escuelas investigadas durante mi trabajo de campo. Una situación que no es producto únicamente de la presencia de alumnado migrante. Las reflexiones de los profesores y los alumnos muestran, desde mi punto de vista, la escuela como un espacio repleto de personas que buscan y dan sentido a un lugar que habitan de múltiples maneras y desde diversas posiciones.

He dividido el capítulo en dos grandes secciones. La primera *Escuela en Crisis*, se detendrá en las explicaciones que los profesores ofrecen sobre los estudiantes y su papel como docentes. Un papel que ven complicado desempeñar dada la ausencia de valores en la sociedad y la influencia de dicha falta en el significado de la escolarización para los jóvenes y sus familias. Completaré dichas explicaciones con las elaboradas por los estudiantes de las Aulas de Enlace, principalmente, de cara a la importancia que otorgan a la formación en sus trayectorias

²²⁵ Entre otros, “*En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*” de François Dubet y Danilo Martuccelli y “*Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*” de Silvia Duschatzky y Diego Sztulwark

personales. Esta última es una cuestión que ya he ido planteando en el apartado V.1.2 *Cultura, género y atuendos*.

La segunda, *La Escuela y sus fronteras*, se centrará en aquellas explicaciones de los docentes entrevistados que conectan las dificultades que vive el sistema educativo con su estructura y mostrará diversas tomas de postura entre los profesores respecto a su labor educativa (Benítez, 2011). Dichas revelaciones esclarecen sus percepciones respecto a las imposibilidades que ven a su trabajo (más allá de lo que ya hacen) y a los tipos de cambios que podrían acometerse en el marco de esas imposibilidades percibidas. Finalmente, trabajaré las apropiaciones que los distintos agentes despliegan de las prácticas e interacciones interpersonales establecidas en las Aulas de Enlace. De este modo, las circunstancias en que fueron implantadas, “siempre vamos mejorando cosas sobre la marcha”²²⁶, han llevado a que los docentes desarrollen estrategias pedagógicas no sujetas al currículo del mismo modo que en los grupos ordinarios, se hagan cargo de las “reformas” necesarias una vez implantado el programa y hayan tejido relaciones con los alumnos que extralimitan el tiempo y espacio de la clase y en las que algunos chicos y chicas se apoyan de cara a sus trayectorias escolares y personales.

VI.2.

LA ESCUELA EN CRISIS: discursos y prácticas docentes

VI.2.1.

Problemas de la sociedad: ¿cambio o ausencia de valores?

El trabajo que he desarrollado en las páginas precedentes gira fundamentalmente en torno a tres ejes. El primero, el análisis de la concepción de las Aulas de Enlace como medida de atención a la diversidad desde la normativa reguladora y por parte del profesorado y alumnado. El segundo, el papel de filtro que adquiere el programa de cara a las trayectorias de los estudiantes extranjeros. Y, el tercero y último, los discursos de los docentes centrados en el “origen” del alumnado migrante de las Aulas de Enlace como modo de legitimación de sus itinerarios académicos.

La atención sobre estos temas me ha ayudado, a su vez, a situar el estudio del día a día de las Aulas de Enlace en un contexto más amplio, el de una escuela cuyas finalidades y papel simbólico se van replanteando entre las personas que la habitan. Para ello, considero preciso comprender el significado que los agentes escolares otorgan a este programa (externalizado

²²⁶ Ver en el Capítulo I. Frase de María Antonia Casanova, coordinadora general del Programa Aulas de Enlace en la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, recogida en prensa.

pero en continua conexión con el aula de referencia) en centros educativos que acusan procesos de cambio ante la presencia de estudiantes, migrantes pero también autóctonos, cuyas formas de estar en escuela son aglutinadas y comparadas por su profesorado con otras (vistas como propias de alumnos de décadas anteriores) que remiten un pasado, que en ocasiones idealizan (Dubet y Martucelli, 1997).

En el siguiente extracto de entrevista Fidel, profesor del IES Cantueña, utiliza su experiencia de varias décadas como docente para explicar sus percepciones respecto a la pérdida de legitimidad que la formación está sufriendo entre los jóvenes y sus familias. En sus palabras, las principales dificultades del sistema educativo se encuentran en el merma del valor simbólico de la enseñanza y en la ya no asegurada ecuación a mayor capital escolar mayor bienestar económico. A estas problemáticas añade la presencia de niños y niñas provenientes de otros lugares del planeta, a los que atribuye diferencias culturales que gestionar.

...yo llevo desde el ochenta, cuando esto era cole y he notado menor capacidad de trabajo de los niños, otros intereses, menor presión social y familiar para que estudies. Mucha menor presión, da igual, como sólo has suspendido tres te compro una moto. Entonces, eso, va unido a que tiene menor valoración el ser educado y el estudiar. Socialmente se puede triunfar sin esforzarse en la escuela y en el instituto. Es más complicado hacer comprender a un niño que necesitas estudiar, porque necesitas tu graduado y porque cuanto mejor formado estés más posibilidades de que te vaya bien en tu trabajo y demás. Cada vez es más complicado eso porque están viendo los dos extremos, el que está muy formado y está en el paro y que no está formado y no tiene su graduado, porque que tiene el coche y que va por ahí [sic]. Entonces, cada vez es complicado transmitir que la educación sirve para algo y con eso estamos peleándonos. A eso añades toda la cantidad de diversidad de niños que llegan, cada uno con su cultura detrás, con sus valores detrás ... (Entrevista a Fidel. Profesor en el IES Cantueña. Junio de 2009).

Estas representaciones pueden ser completadas con las de Elena, profesora tutora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Elena considera que la figura del profesor vive un proceso de "degradación" en la sociedad española, que se hace palpable en el día a día en las aulas a través de las "actitudes" y "comentarios" de los alumnos. Aunque responsabiliza también a los padres de determinados discursos que "calan" en los "niños".

... lo que me duele es la degradación de la figura del profesor, a nivel social, en todos los estamentos. Eso cala en, los padres lo dicen, lo oyen los niños y luego se oyen comentarios a los alumnos, actitudes, que claro te duelen. Ves comportamientos que dices Díos mío, ¿por qué esta agresividad contra el profesor? Necesitas un tiempo para labrarte esa confianza. Esa parte del sistema educativo, que lo estamos, y que es cierto que se oye que los profesores sólo tenemos vacaciones y que no hacemos nada. Pues claro eso duele (Entrevista a Elena. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio de 2009).

Algunos de los discursos que "duelen" a Elena son los que sitúan al profesorado como un colectivo "vago". Una cuestión que considera injusta dado que la "carga" y el "estrés" del tarea

cada vez es mayor. Compara su situación con la de los docentes de otros países, porque piensa que cuentan con un respeto que ella y sus compañeros aquí y ahora no tienen, pero sí lo tuvieron hace treinta años. Para ella dicha situación les lleva a trabajar a “contracorriente” y sin el apoyo del resto de la sociedad.

Eso no lo oyes nunca cuando vas a Alemania, a Dinamarca, donde la figura del profesor está muy bien considerada. No se oían en España hace treinta años, que un profesor era un vago. Y, sin embargo, ahora cada vez se oye más. Y, sin embargo, la carga del profesor cada vez es mayor. Y el estrés cada vez es mayor el del profesor. Esa parte del sistema educativo es la que no me gusta.... no sólo el profesor luchar contracorriente... (Entrevista a Elena. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio de 2009).

La entrevista realizada a Elena fue en 2009, pero en el año 2011 se desató una intensa movilización del profesorado de la escuela pública en la Comunidad de Madrid, como consecuencia de un cambio en sus condiciones laborales y el despido masivo de un gran número de maestros y profesores interinos por parte de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Los responsables de dicha consejería usaron los medios de comunicación para difundir discursos sobre el profesorado de la escuela pública que giraban en torno a su escasa disposición por impartir más horas de clase. Es decir, una manera sutil de llamarlos “vagos”, aunque los responsables de la Consejería de Educación y la Comunidad de Madrid lo negaran y emplearan otro tipo de expresiones. Lucía Figar (consejera de educación) y Esperanza Aguirre (antigua presidenta de la Comunidad de Madrid) utilizaban la cantidad de horas lectivas como excusa para exigir dicha ampliación sin contar todo el horario laboral.

“Sabemos que les estamos pidiendo un esfuerzo especial pero 20 horas son, en general, menos de las que trabajan el resto de los madrileños”, ha proseguido Aguirre. (Extracto de noticia. El País. 1 de septiembre de 2011).

Una cuestión a la Elena se refirió en varias ocasiones durante nuestras conversaciones. La profesora reclamaba que su trabajo se computara como 37,5 horas semanales, como las de otros funcionarios, no que solamente se tuvieran en cuenta las horas de clases²²⁷. Además, la repetición constante de discursos en relación a la cantidad de tiempo que dedican a impartir las materias pretendía denigrar al colectivo, al tacharlo de “trabajar menos que el resto de madrileños”, empeorar sus condiciones laborales, convertirlo en un chivo expiatorio y, con ello, justificar el despido masivo de un gran número de profesores²²⁸.

²²⁷ Ver en Anexo 17 una noticia periodística en relación a dichas declaraciones de la consejera de educación y la ex presidenta de la Comunidad de Madrid.

²²⁸ Ver nota anterior. A lo largo de su entrevista en Radio Televisión Española, la consejera de educación, Lucía Figar, justifica demandar mayor “esfuerzo” (una palabra-categoría que utiliza en diversas ocasiones

"Al tener mayor responsabilidad, o al tener más horas lectivas los funcionarios docentes, probablemente la necesidad de contratar interinos ha sido menor que en otros años" (Lucía Figar, Consejera de Educación de la Comunidad de Madrid, 21 de septiembre de 2011 en RTVE).

A partir de esas fechas también han abundado titulares que no sólo los calificaban de "vagos", sino que pretenden legitimar el despido a través de la falta de competencias de los docentes. Así, aparecía en prensa el siguiente titular tras anunciar que el sistema de oposiciones variaba: "Madrid cambia la forma de seleccionar a los profesores tras el fracaso de un examen" (Periódico Eldiario.es, 14 de marzo de 2013)²²⁹.

En relación a la legitimidad que Elena considera que el profesorado tenía hace "treinta años". Algunos profesores reconocen que se idealiza la situación del sistema escolar en el pasado, respecto al porcentaje de fracaso escolar o la motivación de los estudiantes de cara a la enseñanza. En este sentido sirven de ejemplo las palabras de Marcelo, que señala el alto porcentaje de fracaso escolar en los barrios obreros durante los años 60 cuando él era estudiante

... cuando yo entré en Bachillerato, que empezabas con diez años, éramos 4 cursos de primero, en segundo 3, en tercero 2, en cuarto éramos 1 curso. En cuatro años promocionaban el 25% de las personas. O sea que también se producían abandonos. Lo que pasaba es que antes dejabas de estudiar porque te metías a trabajar. Mis amigos se quitaron todos, a los trece años ya estaban trabajando. No había sensación de fracaso escolar porque la gente se iba incorporando al mundo laboral. De 1000 que empezábamos en un barrio obrero en el que yo vivía, a lo mejor llegábamos a la universidad 40, una cosa así. Entonces, qué ocurre ahora, que quien no quiere estudiar, tiene que estar aquí hasta los dieciséis años

en la entrevista) de los docentes de la escuela pública, dado el elevado número de personas desempleadas. Es decir, frente al parado, que puede ser el padre o madre de un alumno, coloca al profesor que no quiere esforzarse más y al que va definiendo como un privilegiado. Además, Lucía Figar utiliza el siguiente discurso para alentar la división entre los propios docentes (entre los de la concertada y la pública) y entre estos últimos y las familias:

A nadie le gusta tener que impartir dos horas más de clase. Entiendo también y les solicitamos ese esfuerzo en un país de cinco millones de parados, con un 45% de paro juvenil, con cada vez más hogares que no llegan a fin de mes. Todos estamos haciendo esfuerzos, las familias, las empresas, los trabajadores que no son funcionarios y las administraciones públicas estamos obligadas a ahorrar (Lucía Figar, Consejera de Educación de la Comunidad de Madrid, 21 de septiembre de 2011 en RTVE).

²²⁹ Todos estos discursos desprestigian al profesorado de la escuela pública y no ponen en evidencia que muchos de los profesores interinos han aprobado alguna vez las oposiciones. En el Anexo 17 recojo dicha noticia. Son interesantes los comentarios de los lectores del diario y las discusiones que se mantienen al respecto, a los que se pueden acceder a través de http://www.eldiario.es/sociedad/profesores-madrid-baremos-oposiciones-Figar-Aguirre-Wert-interinos_0_110939156.html (consultada el 14/03/2013). En el Capítulo II he dado cuenta de que la lógica llevada cabo con la erradicación de las Aulas de Enlace no sólo iba dirigida a su fin sino también a "privatizar" el servicio, ya que el programa permanece en un mayor número de centros concertados en Madrid Capital, sin que esto implique que el alumnado extranjero tenga que mantenerse en éstos al abandonar el programa. Además, ante la ausencia de cifras, es difícil saber cómo se produce la distribución del alumnado extranjero y de recursos entre centros.

por narices y lo que ocurre es que da la lata. Da la lata porque tiene que estar seis horas aquí, durante dos o tres años más todavía. La sensación de fracaso es mayor, si a eso le unes el cambio de valores, ah, no sé si hablar de respetos o de guardar un poco las formas y tal. Claro se produce ahí, un modelo, los modelos que ofrece la tele y tal, todo eso ha producido unos cambios tremendos. Ahora se habla de fracaso pero no creo que haya mucho más que el había anteriormente, pero cualquier tiempo pasado fue mejor y yo creo que no. Estamos viviendo éste y éste es preocupante. Pero hace 30 años también era preocupante también. Hace treinta o cuarenta años joder había gente que dejaba la escuela a los diez años. En 1960 a los diez y once años dejaba la escuela. No hay fracaso escolar. En la época de Franco no había paro, claro, los dos millones de paraos se fueron a Alemania y a Francia. Claro, no había paro. Sí que lo había lo que pasa es que ahora nos parece que. Ahora es más evidente. Se ha convertido en un tema del que opina todo el mundo, con razón o sin razón. Es decir, con conocimiento o sin conocimiento. Opinar tienes que opinar pero tienes que ser alguien para que tu opinión sea tenida en cuenta, tienes que conocer un poco lo que hay. Yo no creo que esté mucho peor, yo creo que no... (Entrevista a Marcelo. Profesor en el IES Cantueña. Junio de 2009).

A la luz de la entrevista, Marcelo parece considerar el fracaso escolar como un problema social que atraviesa décadas (aunque ahora sea más visible) y que está en relación con las posibilidades laborales que se abren en cada momento histórico y con el deseo del propio alumnado por seguir o no estudiando. Esta última percepción, el mantener en la institución a personas que no quieren, según él, es causante de los posibles malestares o conflictos en las aulas. Es decir, relaciona el aumento de la escolarización obligatoria con la presencia de estudiantes que dan la "lata", que no quieren estudiar pero a los que se obliga a "estar seis horas aquí".

Además, en sintonía con las palabras de Elena y Fidel, Marcelo también detecta un cambio de valores en la sociedad, en cuanto al respeto o "guardar un poco las formas". Para los docentes el "guardar un poco las formas" es uno de los aspectos que constituía las relaciones en los centros educativos y ahora es menos palpable.

Por otro lado, Álvaro, profesor del Colegio Mica, rechaza la imagen que asocia el menor interés de sus alumnos y alumnas por la enseñanza que el de aquellos y aquellas que estudiamos en los institutos durante los años 90. Al mismo tiempo que reconoce un proceso de desacralización de la escuela en la sociedad.

Yo sinceramente creo que no, con el tema del desinterés, somos muy catastrofistas. A lo mejor es que las expectativas sociales sobre nuestra generación eran un poco más optimistas que las de esta generación. Pero yo no creo que haya un desinterés. Es verdad, la escuela ha perdido la magia, la escuela ya no es algo cubierto de una autoridad, que tenía un papel social esencial, pero yo no creo que haya un mayor desinterés. No. (Entrevista a Álvaro. Profesor en el Colegio Mica. Junio 2009).

Álvaro argumenta que la desafección de los jóvenes por la escuela debe entenderse con matices. De tal modo, que considera que el "desinterés" es consecuencia de la pérdida de

“magia” de la escuela y las menores “expectativas” que se vuelcan sobre los chicos y chicas que habitan las aulas hoy en día.

A la luz de los relatos de Elena, Fidel o Marcelo²³⁰, para algunos docentes la escuela *desacralizada* también está azotada por una serie de problemas que se encuentran en una sociedad (circunscrita al Estado español) sin valores a transmitir, impregnada por el consumo, la televisión o el relativismo.

Un consumo que, según Álvaro, genera un proceso de infantilización en la población y en su alumnado directamente. Sin embargo, en nuestra conversación, se pregunta cómo también encarna, o pudo encarnar dicho proceso, del que considera que sus estudiantes se ven imbuidos.

Álvaro: Mira yo, en referencia a diversificación, creo que sí hay un proceso madurativo más lento y potenciado por la sociedad de consumo y el mundo en el que vivimos. Se potencia el infantilismo y la madurez tarda más en llegar...

...Pilar: A qué te refieres con un retraso madurativo?

Álvaro: Pues a tardar un poco más de tiempo en asumir responsabilidades, en ser autónomo, en tomar decisiones, en querer desempeñar una profesión, en saber lo que quieres, en saber que quieres hacer con tu vida, aunque no sea una decisión definitiva, una decisión provisional que te va a servir para estudiar, para viajar, o para lo que quieras hacer con tu vida.

Pilar: Y, tú, ¿por qué decidiste trabajar, primero en diversificación y después en educación, viniendo de filosofía, o ya lo tenías clarísimo qué querías?

Álvaro: No, no, yo también tuve retraso madurativo [risas] Yo estudié filosofía porque me gustaba mucho la filosofía y luego, pues, como un complemento a la filosofía y como una salida muy clara, pues voy a hacer el CAP. Y cuando terminé el CAP...
(Entrevista a Álvaro. Profesor en el Colegio Mica. Junio de 2009).

Álvaro expone que el trabajo como profesor era una salida laboral al acabar filosofía. Se trataba de “desempeñar una profesión”, que forma parte de las decisiones necesarias para ser “autónomo” y “saber qué quieres hacer en tu vida”. La mayor parte de los docentes entrevistados señalaron que dar clases había sido, para ellos, una opción de empleo al acabar sus carreras universitarias, con la que dicen sentirse satisfechos y que cumple una “labor social”.

Yo desde pequeña valoraba mucho el estudio. No tenía tantos adornos, ni tantos elementos tecnológicos. La televisión yo la conocí con doce años. No es que no existiera, es que no se compró una aparato de televisión hasta hace ese momento. Entonces, me gustaba mucho. Valoraba mucho la figura de los profesores. Pensé que es una labor social, que tiene mucho enriquecimiento mutuo, que yo no era capaz de estar detrás de una secretaria. Tú, imagínate la época a la que pertenezco. No podía ser secretaria porque me iba a cansar de ver papeles, que no podía dedicar al mundo de la medicina, porque me duele mucho el dolor y valga la

²³⁰ Y otros que no he incluido por no aumentar la extensión del capítulo.

redundancia. Sin embargo, esa tarea en la que eres hermana y madre de los que tienes tu alrededor, o sea de los chavales, de los alumnos, pues me gustaba (Entrevista a Martina. Profesora en el Colegio Mica. Junio 2009).

Pilar: ¿Por qué decidiste trabajar en educación?

Concha: Porque me gusta mucho. Fíjate que yo por mi carácter soy una persona tímida. Y, sobre todo, porque siempre, la verdad, igual que en matemáticas nunca he sacado buenas notas, por fidelidad a la lengua siempre he sacado buenas notas, en lengua y literatura. Y, luego, bueno, ya sabes que en filología la salida es la enseñanza. Y yo tampoco podía. Al principio, sí estaba, yo soy una persona tímida, ya verás me comen viva y no. Hombre, he tenido los problemas como todo el mundo cuando empieza, que te voy a contar. Sobre todo que he descubierto que me gusta mucho y cada día más, ¿no?. Siempre encuentras algo que merece la pena. Yo creo que en esta profesión, si no te gusta y no tienes vocación, más vale que te dediques a otra cosa. (Entrevista a Concha. Profesora de apoyo en el Aula de Enlace y tutora en grupos de Diversificación en el Colegio Mica. Junio de 2009).

Los docentes entrevistados conciben la docencia como una profesión. El sistema escolar para los profesores es un espacio para dar una formación a sus estudiantes, que les permita “desempeñar una profesión” en el mercado laboral. Pero también, en sus casos, fue una posibilidad de acceso al mercado laboral, no sólo porque obtuvieron una titulación a través de su escolarización sino que porque ejercen un empleo en ella. Sin embargo, como podrá verse, los significados que dan al paso por la institución de los estudiantes y a su tarea, no sólo va dirigida a la formación para el acceso al mercado laboral, sino también porque les “gusta”, porque “tiene mucho de enriquecimiento mutuo” y porque es una forma de “transmitir” “valores”.

Para docentes como Fidel la sociedad española está carente de valores, o perdida respecto a las normas a transmitir, frente a estados como Francia que las tienen claras y poseen un modelo de integración definido. Sin embargo, sigue viendo a la escuela y el profesorado como las únicas vías para transmitir ideas de respeto a los chicos y chicas, frente a lo que inculca la calle o la televisión. Para Fidel el proyecto de formar ciudadanos, que se atribuye a la escuela²³¹, se desdibuja.

La educación intercultural es asimilación, ni si quiera de una cultura dominante, porque aquí no creo que asimilen o comprendan otro tipo de cultura, porque no transmitimos ni si quiera, comparo con lo que sé de Francia. Francia tiene una integración de una cultura dominante, que es la suya, y quien llega allí acepta unas normas y el que no, tiene problemas. Pero aquí no tenemos muy claras las normas de funcionamiento, los valores o no los verbalizamos. No

²³¹ En este sentido, resulta fundamental el estudio de Kaplan (2006) que, a través de un trabajo en una escuela local en Turquía, analiza los procesos pedagógicos que constituyen las relaciones entre el estado y los ciudadanos, así como entre los ciudadanos de ese mismo estado. Para explicar estas relaciones, el autor se pregunta, por un lado, cómo la educación de masas elabora un ideal de ciudadanía a partir de divisiones y relaciones sociales (género, edad y clase), que legitiman un orden político y social particular. Y, por otro, qué aspectos de la ciudadanía nacen del nexo del conocimiento escolar y los contextos sociales.

se concreta tanto en actuaciones. Se acepta que haya niños que de forma excepcional, es verdad, vengan aquí un ratito a clase, mejor que estén en su casa. Hay cosas que no me gustan porque creo que no les hacemos un favor, no es educación intercultural. Ni sabemos de sus culturas, ni ellos asimilan los valores de la nuestra, porque no transmitimos los valores culturales nuestros, ni mucho menos. Si es que ya no existen, o han quedado para cuatro viejos. Claro, claro. A mí me han enseñado que cuando entra a un sitio se descubre... En la calle más, aquí aún están tres o cuatro locos que están intentando transmitir eso, pero ahí fuera no ven eso, no ven respeto entre gente, o lo ven muy poquito, en la tele no lo ven... (Entrevista a Fidel, profesor en el IES Cantueña. Junio de 2009).

Para Fidel en Francia "las normas de funcionamiento, los valores" están claros, sin fisuras y, con lo cual, son fácilmente transmisibles. Además, desde mi punto de vista Fidel, presenta la calle y la televisión como antagónicas al trabajo de algunos profesores, como transmitir respeto, que lo traduce por ejemplo en quitarse la gorra al llegar a los espacios públicos. Dubet y Martuccelli (1997) sostienen que muchos profesores en Francia mantienen imágenes semejantes a las que ofrece Fidel, en cuanto a la situación de la escuela en su país y sus quejas en relación a la importancia que los chicos y chicas dan a lo escolar y a los problemas de disciplina en las clases. Es decir, Fidel define el sistema educativo francés bajo unos parámetros que, por otro lado, están siendo interpelados día a día en las aulas del país galo y, a pesar de las diferencias existentes con el Estado español, también vive dificultades y procesos semejantes. Además, Dubet y Martuccelli (1997) analizan cómo los docentes en Francia generan discursos semejantes sobre la ausencia de valores y la necesidad de volver a un modelo (que nunca ha existido tal y como imaginan) de escuela, que parecía estar en armonía con los estudiantes y la sociedad.

Las siguientes palabras de Juan, profesor del equipo de orientación del IES Cantueña, despliegan un hilo argumentativo semejante a Fidel en cuanto a la representación de la sociedad en España como carente de valores y la importancia de la escuela en cuanto al fomento de los mismos, dado que otros espacios como iglesias y grupos políticos, tanto mayoritarios como minoritarios, no ejercen esa labor de conducción y transmisión de valores. Al mismo tiempo, reconoce que entre los estudiantes hay aceptación entre diferentes orientaciones sexuales.

...Yo estoy convencido que ahora mismo la cultura española, yo estoy convencido, yo vivo aquí en Parla, en un barrio ahí cerquita, de gitanos, y llevo aquí viviendo dieciséis años, más los que viví aquí antes de irme, yo tengo el convencimiento y así se lo transmito a los tutores y donde me dejan hablar, cosas que si no se hacen en las escuelas los chicos dónde van a oír hablar, por ejemplo, de solidaridad, de tolerancia, hablar de igualdad, hablar de ser críticos, dime qué espacio tienen, dónde, cuándo, no hay, no hay. Las iglesias están vacías, los grupos que hacen son grupos para cantar, para tocar ahí, los grupos de más izquierda, los de izquierda izquierda, yo no creo que hacen trabajo ideológico, trabajo de bulla en mi opinión, y el PP y el PSOE esos ni pensarlo, esos no hacen, un trabajo ideológico que intente fomentar valores en la sociedad, no, porque además no le interesa, es una sociedad capitalista, cada vez más inhumana, eso no interesa. Lo único es las escuelas, dependiendo de los maestros. Es un ambiente general, lo que sí ha cambiado en el instituto, en lo que yo voy haciendo

seguimiento, es que hace cinco años tú le preguntabas a un grupo, qué pensaba de los homosexuales y los ponían de maricas para arriba, ahora no. Eso ya lo aceptan, lo asumen... (Entrevista a Juan. Equipo de Orientación del IES Cantueña. Junio de 2009).

Por otro lado, estos posicionamientos respecto a un cambio, y/o ausencia, de valores en la sociedad están en relación con una transformación en la figura del profesorado. Algunos docentes, como Martina o Marcelo, pueden relacionar dicha transformación con un deterioro en la figura del profesor y el adulto. Al mismo tiempo, Martina y Marcelo, imbrican esa variación en el significado del papel del docente entre sus estudiantes con la apertura hacia otras concepciones de la enseñanza, de las metodologías de trabajo o del lugar del docente y estudiante en el aula. Contactos más "cercanos", entre el profesorado y el alumnado, así como mayor reflexión y capacidad crítica de los últimos, entre otros aspectos que legitiman. Estas transformaciones manifestadas por los docentes y experimentadas con desasosiego, ambivalencia y aprecio dejan en evidencia que los roles entre alumnos y docentes se han ido modificando (Dubet y Martuccelli, 1997).

... desde que yo empecé hasta hoy ha habido cierto deterioro en el sistema de valores, por ejemplo, se pone en entredicho la autoridad del profesor, la autoridad por parte de los padres. Hay mayor tendencia a la reclamitis sin analizar... (Entrevista a Martina. Profesora en el Colegio Mica. Junio de 2009).

...podríamos decir la escuela tendría muchos errores o muchos defectos, sin embargo hay otros aspectos que me parecen más interesantes. Frente a esa cultura del libro y del estudio de memorieta de otras etapas educativas, aquí hay más reflexión. También estamos más volcados hacia el entorno, hacia el respeto medioambiental. El hecho también de la integración, de la interculturalidad también enriquece nuestra visión del mundo, que no es tan centro del microcosmos en el que estamos, que nuestra vista se amplía. También como la información es tan rápida, con intervalos de segundos en diferentes lugares, también nos hace abrirnos más. Entonces eso me agrada. También son más críticos los muchachos. Ante un determinado acontecimiento son capaces de buscar puntos positivos y negativos. Hay buena relación entre alumnado y profesorado en este centro, que es uno de los grandes logros... (Entrevista a Martina. Profesora en el Colegio Mica. Junio de 2009).

...Yo no sé en otros colegios pero aquí nos ven como muy cercanos, eso tiene su ventaja porque parece que facilita el proceso de enseñanza pero otras veces confunden el coleguismo y no es el caso (Entrevista a Martina. Profesora en el Colegio Mica. Junio de 2009).

... son cambios sociales, lo que ha cambiado en la sociedad son valores, los papeles de cada uno, sí sí, pero vamos tremendo. Antes el maestro era alguien, ahora no es nada... (Entrevista a Marcelo. Profesor en el IES Cantueña. Junio de 2009).

... ¿A nivel de dentro de clase? Mucho más apertura, de experiencias nuevas, de evaluación del chico, pasar del protagonismo profe al protagonismo-actividad que se hace con los chicos. Todo eso ha ido cambiando... (Entrevista a Marcelo. Profesor en el IES Cantueña. Junio de 2009).

Sin embargo, las dificultades de la escuela, como resultado de las transformaciones en la figura del profesor, la influencia de la televisión, la falta de transmisión de valores, etcétera, se ven acompañadas, según algunos docentes, por las problemáticas que viven las familias. Estas últimas influyen en el desempeño de los chicos y chicas dentro de las clases, según los profesores.

...Me gusta mi trabajo, vengo a gusto, lo que pasa es que cuando en los cuatro grupos que estoy este año y que estuve el año pasado también, pues casi te tienes que olvidar con la carga con la que vienen esos niños. Porque los problemas que traen esos niños, te dan ganas de decir, no abro ni si quiera el libro. Vienen con mucha problemática muy complicada, familiares. ¿Qué haces?... (Entrevista a Fidel, profesor en el IES Cantueña. Junio de 2009).

Problemáticas reconocidas, pero imbricadas con percepciones de inmadurez e infantilismo en las familias a la hora de educar y hacerse responsables de los jóvenes, desde el punto de vista de algunos docentes.

Juan: Los institutos y la escuela lo tienen muy crudo con los ambientes familiares. Y muy crudo porque cada vez la familia, primero por un lado, se está haciendo más adolescente. Los padres y las madres más jóvenes de las escuelas, cada vez son más adolescentes, en el sentido de que son menos responsables, la inmensa mayoría se lo da inmediatamente a la guardería, con la excusa de que tienen que trabajar, pero las que no trabajan hacen lo mismo. En mi opinión, hay unas formas de educarlos en una anomia, sin normas, el niño se convierte en el rey del mambo, (no se entiende bien) que es el dominio del niño pequeño sobre el ambiente familiar y en los adolescentes el síndrome del emperador y la familia no está educando porque además tampoco sabe. La familia lo que está haciendo es nutriendo, la familia lo que está haciendo es normalizando aquellas conductas, pero lo que es educar, pasarse tiempo con ellos, saber por dónde, si es que no saben nada más, si es que yo tengo aquí una escuela de padres a las siete, acabo a los ocho de la noche y vienen noventa padres, que no tienen ni idea de nada, sí los temas de la calle y la televisión, pero así de cómo acompañar a un hijo adolescente o cómo acompañar a un niño, qué va. Yo creo que la escuela lo tiene crudo, pero para mí es la única solución. Pero eso quién lo sabe.

Pilar: Pero, vienen, ¿no?

Juan: Vienen los padres sí lo pones a la hora que ellos pueden, claro.

Pilar: Me refiero a que ¿muestran interés?

Juan: Sí, sí. Porque los padres te dicen que no saben, porque un adolescente es muy difícil ahora mismo, la adolescencia es muy difícil para los adolescentes con todas las llamadas que hay, de todo, de posibilidades de todo, los enamoramientos... (Entrevista a Juan. Equipo de Orientación en el IES Cantueña. Junio de 2009).

Los profesores reclaman participación por parte de las familias, una participación que entienden como ayuda en la educación de sus hijos. También, por otro lado, consideran que la colaboración de las familias ha cambiado, viendo mayor presencia de los padres y madres en

épocas anteriores, como consecuencia de una variación en la consideración de la educación y en las demandas hacia el profesorado²³².

... Hasta cuestiones de respeto, implicación de los padres, ha cambiado mucho. En el primer colegio que yo estuve el APA era una, vamos a ver estaba integrada por gente con inquietudes políticas, de cambiar cómo era España, como no estaba muy abierto, el APA era una especie de prolongación de sindicatos, partidos. Vamos eran APAS fortísimas, de mucha gente, muy concienciada con que la educación era importante... (Entrevista a Marcelo. Profesor en el IES Cantueña. Junio de 2009).

Por otro parte, el discurso de la implicación de las familias, y la apertura de los centros educativos a las últimas, es un emblema identitario dentro del campo escolar, como he mostrado a partir de las palabras del director del Colegio Mica en el Capítulo III²³³.

Además, la mirada sobre los cambios en la "implicación de los padres" en los centros escolares está en relación con las formas de categorización del alumnado que habita las aulas hoy en día, como explicaré a continuación.

VI.2.2.

Categorías de definición del alumnado: (búsqueda de) inmediatez, (incorporación de) otros saberes, (falta de) disciplina y motivación

Las trayectorias de los estudiantes extranjeros de las Aulas de Enlace son diversas, durante el tiempo que he podido seguir algunas de ellas. Margarita del Olmo (2009) señala que algunos de los estudiantes de las Aulas de Enlace tienen muchos de los "ingredientes" que la escuela considera necesarios para el éxito escolar (como el esfuerzo, el interés, familias interesadas porque su trayectoria formativa, expedientes académicos altos en sus países de origen) y, sin embargo, estos chicos y chicas adecuan sus expectativas a lo que el sistema

²³² Las palabras de Marcelo, en las que señala que la implicación de los padres en las AMPAS ha cambiado, pueden ser matizadas a través de los análisis y propuestas de los autores de Creciendo Juntos y Colectivo Situaciones (2008) cuando diferencian entre implicancia y participación. Indican que utilizan el primer concepto para referirse al desarrollo de una posición activa a la hora de "ocupar" una escuela, que requiere constantemente ser construida, y con el segundo se refieren a un mero estar en el espacio escolar. Esta distinción implica un cambio en la vinculación de los padres y madres con la escuela, así como en los docentes, señalando que "el aula no puede ser ya un espacio vedado para ellos" (Creciendo Juntos y Colectivo Situaciones 2008: 38). Con lo que hay una puesta en cuestión, tanto de las concepciones y prácticas del profesorado respecto a la implicación de las familias en el cotidiano de los centros, como de estas últimas respecto a las demandas hacia los docentes y la escuela.

²³³

...Yo creo que estos colegios han servido de modelo de la enseñanza concertada. Eso está por un lado, la forma de trabajo, cómo atendemos a los alumnos, la relación cercana con los alumnos, con las familias, el dar la posibilidad de participación en la vida del centro. Entonces, eso hace que gente de muy diverso tipo se interese por un centro como éste... (Entrevista a Andrés. Director del Colegio Mica, Junio de 2009).

educativo espera para ellos, puesto que en algunos casos les obliga a incorporarse en niveles inferiores con respecto a su escolarización regular previa, argumentando que su desfase lingüístico se traduce automáticamente en desfase académico en todas las áreas (Del Olmo, 2009). Dichas situaciones también se han dado en algunos de los casos que yo he investigado. Ante la llegada de alumnado extranjero que cuenta o no con dichos “ingredientes”, el sistema educativo elabora modos de justificación de cara a la trayectoria escolar de estos chicos. Modos de justificación que ponen la mirada en el “origen” de los estudiantes (Franzé, Moscoso y Calvo, 2010). Un origen que definen a partir de la cultura, la familia, el sistema educativo y la lengua materna, como he indicado. Mi estudio se centra en cómo el campo escolar define la diferencia y la emplea discursivamente como factor decisivo de cara a la trayectoria académica de los estudiantes de las Aulas de Enlace.

Por otro lado, desde una mirada que abarca tanto al alumnado extranjero como autóctono, los profesores consideran que el sistema educativo ha vivido una serie de cambios ante una transformación en las expectativas de los jóvenes (no sólo los migrantes) respecto a la inmediatez de resultados a obtener en sus tareas o en la motivación hacia la enseñanza. Así como también reconocen en los “muchachos” mayor “reflexión” y “crítica”, como he señalado en el apartado anterior.

La búsqueda de inmediatez en los resultados, que asignan al alumnado, puede ser vista por algunos profesores en contradicción con las formas escolares, cuyas retribuciones son obtenidas a través del esfuerzo y un trabajo de poco a poco.

.... También más tendencias hacia lo práctico, hacia lo inmediato. Ellos quieren ver los éxitos ya. O sea, no piensan que es todo un proceso y que se trabaja y que el fruto se ve después de una larga trayectoria. Hablo en general, por supuesto que hay quién, pero ellos quieren el éxito rápido, el trabajo lo menos problemático posible, el estudio que les cunda lo máximo, que dure poco y siempre están pensando que tienen que hacer muchas cosas cuando luego empiezas a analizar tampoco tienen tanto que hacer... (Entrevista a Martina. Profesora en el Colegio Mica. Junio de 2009).

... Esa continuidad les cuesta mucho y esa autoexigencia personal también. Te hablo desde mi punto de vista, quizá si hablas con otra persona te diría que no es así. Yo creo que también están muy protegidos, tienen muchas imágenes, muchas distracciones, y el estudio que requiere hábito... (Entrevista a Martina. Profesora en el Colegio Mica. Junio de 2009).

Aunque, los profesores también reconocen que los chicos y chicas “ante un determinado acontecimiento son capaces de buscar puntos positivos y negativos” y que poseen saberes marcados por las nuevas tecnologías.

...Yo creo que los chavales saben más cosas que antes, distintas, distintas. Los chavales con la pantalla digital sin recibir ningún cursillo de nada, nos dan sopa con ave, profe dale ahí, pero

quítale la tapa. Pero, tú, cómo has aprendido eso, no de ver como lo toca. Son chavales que saben, mmm, tienen sus problemillas, como antes había sus problemillas. Yo no soy totalmente negativo a pesar de lo que digan los medios de comunicación... (Entrevista a Marcelo. Profesor en el IES Cantueña. Junio de 2009).

Es verdad que las tecnologías es un mundo que los chicos tienen muy cercano y lo usan muchísimo y que lo tenemos que llevar al aula (Entrevista a Álvaro. Profesor en el Colegio Mica. Junio de 2009).

Dichos saberes pueden verse en contraposición a los que reclama la escuela y los modos de alcanzarlos. Las formas de enseñar pueden entrar en conflicto con otras maneras de captar la realidad a través, por ejemplo, de Internet, que son los que los chicos y chicas desarrollan (Colectivo Situaciones y Creciendo Juntos, 2008).

Quizá el mundo de las imágenes los ha hecho insensibles hacia el mundo de la cultura, el libro y de lo escrito y sí más volcado hacia el mundo de las imágenes (Entrevista con Martina. Profesora en el Colegio Mica. Junio de 2009).

Sin embargo, ante las nuevas tecnologías los profesores de los centros educativos en los que investigué no ponían siempre oposiciones, por el contrario, han proliferado los cursos de formación sobre pizarras digitales, creación de páginas Web, etcétera. De hecho, en una de las dos Aulas de Enlace la profesora tenía un blog y una wiki sobre el programa, así como hacían uso constantemente de la pizarra digital como herramienta para trabajar los contenidos.

Aunque desarrollaré este aspecto en profundidad en el siguiente punto, ese ponerse al día con respecto a las nuevas tecnologías como herramienta de transmisión del saber está siendo considerado por los docentes como una transformación a nivel metodológico, enmarcada en algunas de las posibilidades que consideran que la escuela sí puede desplegar, frente a otras situaciones que sobre las que dicen no poder actuar y ante las que reclaman la restitución del papel simbólico de la escuela (Sztulwark y Duschatzky, 2005), "dando a la educación el lugar que se merece".

Los jóvenes establecen una relación directa y sus propias significaciones con el mundo de las imágenes, las realidades sociales y políticas, la escuela, Aunque sus racionalidades, sensibilidades y motivaciones son diversas (Creciendo Juntos y Colectivo Situaciones, 2008).

Juan, miembro del equipo de orientación del IES Cantueña, señala que uno de los problemas del sistema educativo se encuentra en que el profesorado concibe a los chicos y chicas como alumnos simplemente y no como "personas en procesos de desarrollo" hacia la adultez (como estado vital a alcanzar y en el que los profesores tienen capacidad de actuar), mientras que, atendiendo a la propuesta de Creciendo Juntos y el Colectivo Situaciones (2008),

los jóvenes no son los únicos que están en proceso de desarrollo, o no más que los sujetos denominados como adultos.

Una hipótesis para elaborar desde la escuela esta presencia elefantiásica²³⁴ tal vez pueda comenzar por tratar de interrogarse qué sucede cuando los chicos, los adolescentes, ya no son meramente “futuros adultos” – proyectos de ciudadanos, posibles trabajadores – sino sujetos que poseen ya mismo una relación directa con el mundo, con el consumo, con las imágenes, con el (no) trabajo, con los fracasos, con las realidades sociales y políticas. Y cuando los docentes, los padres, los directivos y quienes se ocupan de las políticas públicas – en fin, los llamados “mayores” – tampoco poseemos demasiada orientación sobre qué cosa es esta adultez. ¿No hay en esta condición un llamado a cada quien a producir nuevas estrategias de existencia? ¿No corre la escuela el riesgo de devenir completamente superflua ante la experiencia de la adolescencia actual? (Colectivo Situaciones y Creciendo Juntos, 2008: 97-98).

En este sentido, durante mi trabajo de campo dentro de las Aulas de Enlace y en algunas observaciones en las aulas de referencia, los chicos y chicas me han detallado experiencias variadas en relación a las realidades políticas y sociales en las que se han visto y ven envueltos diariamente. A través de mi diario de campo quería ilustrar algunas de estas experiencias y explicaciones sobre determinadas realidades de los países de origen de los estudiantes extranjeros que ellos mismos me ofrecieron.

Durante una de las dinámicas que realicé en 2011 con un grupo de 4º ESO en el que había dos antiguas alumnas del Aula de Enlace (como ya he explicado en el apartado metodológico), los chicos y chicas me explicaron diferentes experiencias que habían padecido en Parla, en el colegio y en el instituto cuando les pregunté si alguna vez habían sentido que habían vivido alguna situación de discriminación. Es cierto que introduje el término yo misma, pero nunca les dije como yo lo entendía, y cuando ellos me preguntaron, les devolví la pregunta esperando que ellos mismos lo definieran. Estas son algunas de las narraciones que recogí, y que evidencian su capacidad para explicitar determinadas experiencias y asociarlas a la noción de “discriminación” que cada uno ha ido elaborando.

...Jonás hace un comentario en un tono muy bajo, que me parece interesante, al decir que no sólo a veces hay acciones de discriminación más explícitas sino otras formas de discriminar.

Todos dicen que en el IES hay discriminación hacia las chicas. Dos alumnas indican que no soportan cuando el profesor de educación física les dice “a ver, un hombre fuerte que venga aquí ayudarme” Ellas dicen que se sienten discriminadas porque ellas también pueden ayudar.

Carlos nos explica que él siempre le decía a su primo “qué pasa maricón” y veía que la familia le miraba y le hacía callar hasta que le dijeron que era gay y entonces dejó de llamarle así.

²³⁴ Refiriéndose a un análisis que hacen previamente sobre la película *Elephant* (Gus Van Sant, 2003).

Entonces el primo le dijo un día por facebook de broma, que "ya no me llamas maricón". Según él "no pasa nada por ser maricón o lesbiana".

Amin, que no había hablado en todo el rato, interviene. Dice que la gente también discrimina cuando alguien estudia mucho, que a él le pasó en el colegio y que, por eso, dejó de estudiar y sacó malas notas.

Amin considera que con quien había que hacer algo es con la policía. Nos explica que en la frontera entre Ceuta y Marruecos si tienes dinero, 100 euros, la policía te deja pasar y si no lo tienes te hacen estar esperando. Él dice que ahí ve una diferencia entre personas por el dinero que poseen. Me pregunta a mí si la hay, le contestó que sí, pero que yo también veo ahí un caso de corrupción. A raíz de esto les pregunto si consideran que existen diversos tipos de desigualdad. Rodrigo contesta que hay desigualdad social. Le pregunto qué es la desigualdad social y me contesta que es cuando hay gente pobre, o cuando unos tienen más y otros menos dinero.

Carlos nos cuenta su anécdota con la seguridad del metro. Dice que él estaba sentado en el cercanías y que un hombre se puso al lado a fumar un porro, pero que él no estaba haciendo nada. El de seguridad les dijo que ellos se bajaran de la RENFE también. Ismael le dijo que no, que él no había hecho nada y que no se bajaban. Yo no entendía bien y le pregunté que cómo pasó eso. Pilar dice es que estaban sentados juntos. Entonces, lo entiendo y les pregunté "entonces, pensó que estabais fumando" (Observación en aula de 4º ESO en el IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Mayo de 2011).

Durante mi trabajo de campo en las Aulas de Enlace los estudiantes también me dieron determinadas explicaciones sobre las realidades económico-políticas de sus países de origen:

... Me dice que ella prefiere vivir en España que en Moldavia porque considera que "España es un país mejor", porque "en mi país no hay futuro", considera que sus amigos no tienen futuro. Me explica que comprar cosas en Moldavia es tan caro como en España, pero la gente no tiene dinero. La gente de su país emigra a Italia especialmente, porque tiene amigos que han emigrado allí. Para ella la gente en su país siempre está muy preocupada porque hay muchos problemas económicos... (Entrevista -no grabada- con Irina. Extracto de mi diario de campo. Abril de 2011).

...él intenta decirme que la gente en España está equivocada porque piensan que la primera ocupación de los comunistas se produce en Alemania, con la construcción del muro de Berlín, pero que no es así sino que se produce en Polonia, pero la conversación se queda a mitad, y le digo que ya seguiremos hablando... (Conversación con Daniel. Aula de Enlace en el IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Mayo de 2009).

En estos ejemplos puede advertirse cómo los chicos y chicas establecen sus propias significaciones hacia diversas experiencias y saberes incorporados fuera de las escuelas. Sin embargo, dichas significaciones también con los conocimientos adquiridos en las aulas. Durante algunas de mis observaciones en las clases de referencia del ex alumnado de las Aulas de Enlace, pude comprobar cómo los chicos y chicas, al mismo tiempo que atendían las explicaciones de sus docentes, mantenían entre sí una intensa vida, caracterizada por

conversaciones, juegos, conflictos. Las explicaciones del profesorado siempre iban acompañadas de un constante murmullo.

Este tipo de comportamientos (que no son semejantes entre todos los estudiantes, ni una misma persona se comporta igual a lo largo del tiempo), son vistos por el profesorado como indisciplinados y poco motivados hacia la formación. A esto añadir las quejas, incluidas en párrafos precedentes, respecto al cambio en la percepción de la figura del profesor. Ante estas situaciones los docentes demandan una restitución simbólica de la importancia de la escuela y el papel de los docentes. Con restitución simbólica me refiero a la persistencia de una serie de símbolos escolares (Sztulwark y Duschatzky, 2005). En este sentido, son significativas las palabras de Elena, profesora de Aula de Enlace, cuando indica que la "disciplina" ni si quiera debería existir si la educación tuviera en la sociedad un lugar central. Es decir, si se restableciera el papel simbólico de la institución escolar.

Los alumnos van, como en el resto de los centros, mal. Un 30% de alumnos que suspenden en la ESO, eso es muchísimo. Es muy grave. Eso sí, yo no tengo la solución. Creo que el profesorado hace lo que puede y que muchas veces la disciplina implica demasiado tiempo. Si la disciplina no, si no existiera ni si quiera la palabra disciplina, que se diera por hecho que en una clase se está para aprender, pues se avanzaría mucho más, claro. Yo como alumna no he vivido lo que he vivido como profesora. Me ha costado semanas el, meses incluso, el demostrar a los alumnos que yo soy una persona, no un ogro, ni un obstáculo ni nada de esto, y eso cuesta, te lleva muchas horas, a veces te frustra. Algunos alumnos vas a entrar y te ponen la zancadilla, en lugar de recibirte con una sonrisa. Yo creo que si todos ponemos la educación en el lugar que se merece, con la importancia que tiene, todo sería mucho más fácil (Entrevista a Elena. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio de 2009).

En realidad, este discurso responde a una situación de cambio en el lugar que ocupa la escuela en la sociedad, de pérdida de su "magia". La complejidad del escenario en el IES Cantueña y Colegio Mica son parte de este proceso, ya que determinados recursos y lógicas se desvanecen, aunque no todas las cuestiones relacionadas con la escuela se disipan (Duschatzky y Corea, 2008). De hecho, como he mostrado en otros apartados y haré a continuación, los jóvenes entrevistados dan un lugar fundamental a su formación como modo de ascenso social o de la realización de un empleo sobre el que se proyectan²³⁵.

²³⁵ A pesar de los cambios señalados en el papel simbólico de la institución escolar, también han sido significativos los apoyos de muchas familias a la escuela pública y su oposición a la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), como en la huelga del 9 de mayo de 2013 (Ver en Anexo 18). Además, la OCDE, en junio de 2013, señalaba que ha aumentado en España el número de jóvenes que siguen estudiando una vez han terminado la educación obligatoria: "en 2008, el 81% de españoles de 15 a 19 años y el 21% de 20 a 29 estudiaban, mientras que en 2011 estos porcentajes eran del 86% y del 26% respectivamente. En los países de la OCDE, las mismas cifras pasaron del 81% al 84% y del 25% al 28%, respectivamente" (El País, 26 de junio de 2013). Ver en http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/06/25/actualidad/1372153809_171964.html, consultada el 26/05/2013.

Por otra parte, estas demandas de restitución del papel de la escuela y del profesorado se entrelazan con otras quejas de los docentes respecto a las dificultades de comportamiento de algunos chicos y chicas que se consideran problemáticos:

La categoría "niños difíciles" incluye un arco de tipos delimitados por fronteras difusas que comprenden desde aquellos que no logran adecuarse a las exigencias académicas de la institución ("bajo rendimiento"), pasando por los chicos inadaptados a las rutinas escolares ("indisciplina", "falta de hábitos escolares"), hasta llegar a los abiertamente hostiles a la escuela, cuyo comportamiento no sólo es disruptivo dentro del colegio ("violencia", "agresividad"), sino que rebasa el límite de la escuela para manifestarse en las instituciones parapedagógicas en las calles del barrio ("gamberradas", "pequeña delincuencia", etc.). Estas categorías, que no sin ciertas salvedades al uso ordinario del término puede decirse constituyen nociones estereotipadas, se construyen sobre un substrato común: sobre el lado no-académico del continuum académico/no académico en el que se basan las clasificaciones escolares. Si algo tienen en común los niños "problemáticos" es una comportamiento que podría definirse como "antiescolar", definido básicamente por su proximidad a la cultura de "la calle". En suma, los síntomas de la "desviación" se advierten en que, a las formas explícitas e implícitas consagradas por la escuela -la noción de lo que es el conocimiento, sus modos de adquisición y de los comportamientos admitidos-, y las instituciones de intervención socioeducativa complementarias que tienen a aquella como modelo, los niños "problemáticos" o "difíciles" oponen una contravención regular (Franzé, 2002: 117).

Durante mi trabajo de campo las quejas del profesorado se sucedían en cuanto al "problema" que la presencia de algunos alumnos suponía en las aulas, lo "mal", "fatal" que estaban y sus escasos conocimientos para entender conceptos básicos:

cuando los chicos dicen que su compañero se va del instituto y vuelve a su país de origen, la profesora se sorprende, diciendo que cómo se han enterado, que ella no sabía nada. Al salir le pregunto por esta situación, por qué se va este chico, ella me contesta que no sabe, pero que se han quitado un problema de encima (Observación Aula de Enlace del IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Abril de 2009).

Ante algunos de estos problemas las soluciones que se adoptan en algunas ocasiones están basadas en un recrudecimiento de las sanciones que se materializa en broncas, castigos, faltas y, finalmente, expulsiones temporales. Este tipo de procedimiento se va intercalando. Las expulsiones llegan según la gravedad del comportamiento infringido, dice el profesorado, así como por la cantidad de faltas acumuladas.

...Rachid estaba en PCPI pero lo expulsaron y no puede volver al centro durante un tiempo. El motivo, dice la jefa de estudios, es un problema con una compañera (no quiero explicitar lo que la jefa de estudios dijo sobre el suceso pero, según ella, era un problema de carácter sexista).

...Cree que se ha rodeado de malas compañías. De unos marroquíes más mayores, que trapichean y fuman porros...

... El padre ha vuelto a pedir perdón para que readmitan a su hijo en el instituto, pero no se fían del todo...²³⁶ (Observación en IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Mayo 2011).

Ante estas situaciones también se apela a figuras de autoridad por encima del profesorado, como son los miembros de los equipos directivos.

... Echa a Ibrahima de clase y le dice que vaya a Jefatura de estudios, le mandan allí. Le ponen un parte de incidencias (al tercer parte, hay sanción de expulsión). Viene el jefe de estudios a la clase, a notificar que Ibrahima ha ido a jefatura de estudios. Les dice a los chicos que tienen que tener disciplina, que a él no le gusta castigar pero que es el efecto de no seguir las normas ... (Observación en el Aula de Enlace. IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Marzo de 2009).

Respecto al alumnado inmigrante, los profesores señalan que algunos de los niños y niñas son indisciplinados y esgrimen como razón el tipo de sistema educativo implantado en sus países de origen. Aunque en otras ocasiones reprueban las excesivas sanciones que piensan que se aplican en algunos lugares como Marruecos.

...David me dice que debería entrar a observar a su grupo de 1º ESO, que hay muchos chicos que son incontrolables y no les dejan dar clase. Me dice que "eso sí es un estudio de antropología". Beatriz indica que David tiene razón, que en los grupos más avanzados están más tranquilos. Les preguntó por qué pasa esto en 1º (de la ESO, se sobreentiende en la conversación) pero no en 6º de primaria. Beatriz me contesta que esto se debe a que los grupos de 1º de secundaria se hacen con gente que viene de muchos sitios, porque en primaria hay una vía pero en secundaria hay dos vías (es decir, dos grupos por cada curso). Acaba diciendo que son grupos interplanetarios... (Observación en el Aula de Enlace del Colegio Mica. Extracto de mi diario de campo. Mayo de 2010).

Sin embargo, este mismo profesorado legitima otros sistemas educativos, de los que proceden los chicos y chicas migrantes. Especialmente, los de Europa del Este y China, en relación al esfuerzo y a los "niveles" académicos, como ya he apuntado en el Capítulo V.

En las Aulas de Enlace observadas se sucedieron las situaciones en las que las normas establecidas por los docentes eran quebrantadas por los estudiantes en una cuestión tan habitual como el uso de sus lenguas de origen para comunicarse dentro de la clase, especialmente en el caso de los estudiantes de nacionalidad china. Los docentes consideraban que el uso del chino dentro del aula impedía que los chicos y chicas avanzaran en su aprendizaje del castellano.

²³⁶ Me disculpo por lo entrecortados que aparecen los verbatim. Las explicaciones de la jefa de estudios de cara a la expulsión de Rachid son más extensas y detalladas, pero he considerado que son cuestiones delicadas y que no debo exponerlas con más detalle. Concerté una entrevista con Rachid, que me hubiera posibilitado conocer su versión sobre lo sucedido, pero no vino a la cita.

...David riñe a Abahai por hablar en chino. De hecho, le castiga sin recreo hasta que el mes acabe. El niño a partir de ese momento está todo el rato callado en clase. Ah-Lek acusa a María, que ella habla también en chino pero no la castigan... (Observación en el Aula de Enlace del Colegio Mica. Abril de 2009).

...Martina les dice que hay una serie de normas claras en la clase: no se puede comer chicle y sólo se puede beber agua. Han puesto un sistema de puntos, por lo que se puntúa las veces que hablan chino en clase y si suman muchos puntos hay algún tipo de castigo (Observación en el Aula de Enlace del Colegio Mica. Abril de 2009).

Especialmente, en el Colegio Mica durante el curso 2008-09, los chicos y chicas mantenían muchas conversaciones entre sí bajo la atenta mirada del profesor y la mía. No sabíamos de que hablaban pero intuíamos que se estaba gestando una intensa vida entre ellos, al menos dentro del aula.

El profesorado, para mantener el orden en las clases, desarrolla diferentes operaciones disciplinantes y ejemplarizantes, como reñir, poner faltas, sacar de clase o, finalmente, llamar a las familias y enviar a los estudiantes a dirección. Durante mi trabajo de campo se sucedieron los momentos en los que los estudiantes de las Aulas de Enlace reaccionaban de diversos modos ante las riñas de sus docentes (Cucalón, 2012). Las respuestas variaban entre sí, e iban desde una confrontación directa o el silencio a las bromas.

Cuando Juan Diego ve que Tong está dejando a María todo el rato sus ejercicios, le manda sentarse con Milena. Yo me quedo con María. Se supone que le tengo que ir explicando el ejercicio pero lo que pasa es que muchas veces lo que hago es acabar escribiendo a María lo que tiene que realizar. Le escribo los ejercicios, las soluciones y demás.

María no quiere atender, no para de quejarse y de decirme que a ella no le gustan las matemáticas, que con el resto de profesores no tiene problemas pero que con Juan Diego no quiere hacer nada. De hecho, busca en el diccionario la palabra molestar y me dice que lo quiere es molestar a Juan Diego. Se levanta en varias ocasiones, habla con Yi Min (aunque ésta no le sigue y de hecho le hace gestos para que se ponga a trabajar señalándole el cuaderno). María se pone a sacar punto y se pega un buen rato haciéndolo.

Hay un momento en que me siento muy incómoda y le pido a María que, por favor, haga las cosas porque si no Juan Diego se va a enfadar con ella y conmigo. Cuando le digo esto pone cara de hastío y presta un poco la atención pero enseguida toca el timbre y refiriéndose a Juan Diego hace un comentario grosero respecto al profesor... (Observación en Aula de Enlace del Colegio Mica. Extracto de mi diario de campo. Marzo de 2009).

Además, considero necesario destacar que el trato que cada profesor establece con sus estudiantes es diferente entre sí, de tal modo que todas las relaciones entre profesores y alumnos no se desarrollan de la misma manera en cuanto a confianza, pero tampoco respecto castigos o faltas (Cucalón, 2012).

...Entré en el edificio con mi madre y allí conocí a Lidia, una de las profesoras del Aula de Enlace donde me metieron para aprender el idioma. Lidia, rubia y muy simpática. Ella junto a otra profesora llamada Elena me ayudaron mucho a aprender el idioma y también en mi vida personal. Cuando me sentía mal o tenía problemas siempre me apoyaban y ayudaban en todo. Las dos eran muy buenas pero me entendí mejor con Elena, creo que por el echo de que era un poquito mas joven que Lidia... (Autorretrato de Nicoleta. Ex alumna en el IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Junio de 2011).

Inmediatez, uso de las nuevas tecnologías, capacidad crítica o problemas de comportamiento se entrelazan con otra categoría que los docentes emplean cuando les he preguntado cómo ven el sistema educativo en general. Mencionan de forma reiterada la desmotivación de muchos jóvenes hacia la formación, como he ido revelando en párrafos precedentes. Esta puede ser interpelada a través del estudio de las trayectorias de alumnos y alumnas, como es el caso de algunos jóvenes de las Aulas de Enlace, que al llegar a Madrid querían seguir estudiando pero han acabado abandonando las escuelas, y ex escolares del programa que continúan estudiando. Al mismo tiempo que sus intereses y saberes políticos y sociales, basados en sus experiencias personales o en los aprendizajes adquiridos en sus sistemas educativos, relaciones familiares y amistosas, medios de comunicación o lecturas me llevan a replantear las visiones adultocéntricas sobre los jóvenes que habitan los institutos.

Esta imagen de desmotivación o falta de interés (que no significa que esté carente de sentido, ni basada en experiencias personales) necesita ser matizada. Los siguientes palabras dan cuenta de las expectativas de algunos antiguos alumnos y alumnas de las Aulas de Enlace de cara a la formación como un medio para alcanzar empleo bien remunerado:

... El motivo por el cual vengo a clase es porque me gusta estudiar y quiero ser alguien muy valioso en futuro. Para mí, ser alguien valioso en la vida es ser una persona que tiene un trabajo decente, es decir, un trabajo que se valora. Hay trabajos que no se valoran como el de la limpieza... (Autorretrato de Irina. Ex alumna de Aula de Enlace en el IES Cantueña. Abril de 2011).

... Irina me dice que quiere ir a la universidad para estudiar algo relacionado con economía o empresariales. Le gustaría tener una empresa, pero cree que es complicado. Me explica que su trabajo deseado sería en una oficina, con un despacho propio, en el que pudiera firmar papeles y ganar dinero. Irina me explica que ella quiere un trabajo de ese tipo, para vivir bien. Le pregunto a qué se refiere con vivir bien. Me contesta que no le pase como a sus padres, y pueda comprar un chalet y un buen coche... (Entrevista – no grabada- con Irina. Extracto de mi Diario de Campo. Abril de 2011).

Varios chicos y chicas de las Aulas de Enlace me contaron sus expectativas de cara a seguir estudiando, como una modo de inversión en ascenso social, en la obtención de un “trabajo decente”. Antes de anda, quería apuntar que las impresiones recogidas en mi trabajo

de campo son de jóvenes que han estado escolarizados en las Aulas de Enlace, ya que no entrevisté a otros que no hubieran estado en este programa. Sin embargo, a raíz de mi estudio no puede atribuirse dichos intereses únicamente a estos estudiantes, ya que una investigación más amplia hubiera podido aportar información respecto a un mayor número de alumnos. Sólo voy a añadir un dato respecto a mis observaciones en un aula de 4º de la ESO del IES Cantueña, a la que me invitó su tutora. Uno de los estudiantes le dijo a la última, “mira dónde has llegado”, respecto a su posición como docente, cuando les explicó que otros compañeros del colegio se metían con ella porque le gustaba estudiar.

Para varios de los alumnos y alumnas entrevistados de las Aulas de Enlace es importante “estudiar” y “ser alguien valioso en el futuro”. Este significado dado a la formación sigue manteniéndose en nuestra sociedad (a pesar del elevado porcentaje de desempleo entre las personas con formación post obligatoria)²³⁷ y está basado en su papel como garante de titulaciones que permitan, tras la inversión de una serie de esfuerzos, una mejora de bienestar socioeconómico; especialmente en el caso de jóvenes como Irina, a quienes les gusta estudiar y ven en ello una inversión de tiempo y energías como garantía de un futuro que no es el de sus padres²³⁸. Cuando realicé la entrevista a Irina me explicó que su madre trabajaba de “ama de casa” (en sus palabras), cuidando unos niños y limpiando la casa por las mañanas. Me explicó

²³⁷ En España, en 2011, el 11,6% de las personas con educación terciaria (que comprende la Formación Profesional de Grado Superior, los estudios universitarios como las antiguas Diplomaturas y Licenciaturas y los actuales Grados y Máster y los programas de investigación avanzada como los Doctorados) están desempleadas, frente al 4,8% de los países de la OCDE (OCDE, 2013). En 2008, antes del estallido de la crisis financiera, las tasas de desempleo entre las personas con una educación terciaria eran del 5,8% en España y del 3,3% entre los países de la OCDE (OCDE, 2013). Aún así, este mismo organismo destaca “con niveles educativos más altos, las personas están menos expuestas al desempleo y tienen más posibilidades de mantener una participación activa en el sistema económico, en beneficio tanto de los individuos como de la sociedad” (OCDE, 2013: 4).

²³⁸ El País publicó toda una serie de reportajes en 2010, titulada “(Pre)parados”, en la que diferentes jóvenes menores de 35 años participaban en la elaboración de los reportajes, mostrando las situaciones de precariedad y paro en las que se encontraban sumidas personas que tenían o no formación universitaria. Algunos de los testimonios recogidos por el diario dejaban en evidencia que el desempleo en el Estado español azota a las personas jóvenes y con titulaciones universitarias, dejando al descubierto un proceso de movilidad descendente y de aspiraciones laborales frustradas, a pesar de que el desempleo es mayor entre las personas con menores titulaciones (Ver Anexo 16). En este sentido, el Observatorio Social de España señala que en 2009 la tasa de adultos parados en España era de un 24,6%: había un 35,3% de desempleados entre las personas con educación primaria o inferior, un 22,2% entre las que poseen un título de educación secundaria -de primera y segunda- y un 17,9% entre los de educación superior. El Observatorio Social de España señala que en 2010 el Estado español presenta la tasa de ocupación más baja de Unión Europea –UE 27- con un 58,6%: el índice más bajo, un 48,2%, se encuentra entre las personas con educación pre-primaria, primaria, secundaria-inferior, seguida por un porcentaje del 60,6% de ocupación entre los que poseen secundaria superior y post-secundaria no terciaria y un 77,5% los de educación terciaria (ciclo de grado superior, diplomados y licenciados universitarios, grado, master y doctorados – los niveles de formación son medidos según el índice ISCED 1997). También señalan que, a pesar de que las personas que poseen estudios de nivel terciario tienen el porcentaje de ocupación más alto, dicho porcentaje es el más bajo de la Unión Europea (UE 27). La información del Observatorio Social de España puede encontrarse en www.observatoriosocial.org/ose/.

que sus dos padres habían estudiado hasta Bachillerato en su país de origen, pero ella no sabía si habían llegado a completar sus estudios. Ambos querían que siguiera estudiando y llegara a la universidad, según Irina, pero el padre prefería que estudiara informática y la madre derecho, a esto último ella se oponía, ya que consideraba que había ya muchos abogados.

Mi falta de acceso a las familias me impide conocer cuál es la postura que tienen respecto a que sus hijos sigan en el instituto y estudien una carrera universitaria, pero en casos como el de Irina u otros estudiantes, según me contaban los jóvenes, ésta no sólo era una expectativa de los chicos y chicas, sino también de sus propias familias, como he señalado en el apartado VI.2.1 *Las familias y sus intereses*. Es decir, que la mayor parte de las madres y padres (salvo la madre de Li y Wei, por lo que ellas decían) de los ex alumnos y alumnas de Aulas de Enlace del IES Cantueña que entrevisté esperaban que sus hijos e hijas siguieran estudiando como un proyecto de futuro, o al menos así me lo narraban los jóvenes. En este sentido, la adquisición de capital escolar sigue teniendo significado de cara al futuro de los chicos y chicas, tanto para algunos de ellos como para sus familias.

Además, esta expectativa se considera posible de alcanzar, no sólo por el trabajo desarrollado en las aulas, sino por la organización del centro de cara al control ejercido sobre los chicos y chicas, por ejemplo en sus salidas y entradas al colegio, como me explicaba un miembro del personal de administración y servicios del instituto y padre de una alumna. Sin embargo, ese interés porque sigan estudiando no es suficiente para que los chicos vayan bien en la escuela, me decía una educadora social de un centro de educación no formal en Lavapiés:

... Natalia dice que los padres de su centro sí quieren que estudien, de hecho, me explica que para muchos llevar a sus hijos a dicho centro tiene esa finalidad llevarlos para que estudien, pero que quizá no tienen en cuenta que el estudio implica trabajo no sólo en el aula sino también fuera. También que quizá no pueden ayudarles porque desconocen cómo hacerlo. Me dice que algunos padres y madres no están alfabetizados, que otros no saben castellano. También me dice que algunos pasan todo el día trabajando y que no están con los hijos/as... (Conversación con Natalia. Centro de Educación no formal en Lavapiés. Extracto de mi diario de campo. Abril de 2011).

Resultan llamativas las palabras de Irina cuando realizó su autorretrato, porque decía: "para mí, ser alguien valioso en la vida es ser una persona que tiene un trabajo decente, es decir, un trabajo que se valora. Hay trabajos que no se valoran como el de la limpieza". Aquí sus palabras no sólo están mostrando que estudiar sea una estrategia de obtención de bienestar económico, "ganar dinero", sino que ese ganar dinero vaya acompañado de un trabajo que cuente con prestigio social, se "valora", sea "decente", frente a aquellos que no se valoran, como el de la "limpieza". Una cuestión que matiza la visión de sus docentes respecto a ese

“ganar dinero”. En este sentido, las palabras de Fidel profesor del IES Cantueña me pueden ayudar a esclarecer esta cuestión.

Entonces, eso, va unido a que tiene menor valoración el ser educado y el estudiar. Socialmente se puede triunfar sin esforzarse en la escuela y en el instituto. Cada vez es más complicado eso porque están viendo los dos extremos, el que está muy formado y está en el paro y que no está formado y no tiene su graduado, porque que tiene el coche y que va por ahí. (Entrevista a Fidel. Profesor en el IES Cantueña. Junio de 2009).

Según, Fidel los alumnos del instituto copian un modelo de vida en el que estudiar ya no es sinónimo de éxito social. Sin embargo, en las palabras de Irina lo que observo no sólo es que quiera “ganar dinero” sino a través de un trabajo que se “valora”. Es decir, la niña muestra una comprensión de la realidad que permite matizar las palabras del profesor y profundizar en los sentidos que los chicos y chicas dan a su permanencia en la escuela poniéndolo en relación a la sociedad que habitan.

Irina, al mismo tiempo, indica que le gustaría tener un chalet y un buen coche. En diversas ocasiones, los alumnos de las Aulas de Enlace han hecho mención a su posición económica desventajada, como Wei que decía abiertamente “soy pobre” o como Wong que, respecto sus expectativas de cambio, me dijo durante la entrevista (que no quiso que grabásemos):

...Wong quiere montar su tienda propia para tener dinero. Quiere volver a China cuando ya tenga dinero para pasar unas vacaciones pero sólo definitivamente cuando tenga su negocio y su familia, dice (Entrevista – no grabada- a Wong. Ex alumno de Aula de Enlace en el IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo Mayo de 2011).

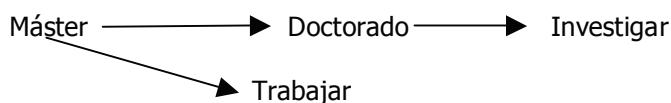
El interés por estudiar era evidente en muchos estudiantes de las Aulas de Enlace, al menos mientras permanecen en las mismas, como ya he mencionado en los capítulos anteriores a través del caso de Milena y Fen, la primera alcanzando sus expectativas iniciales, hasta donde tengo conocimiento, y la segunda adaptándolas a una situación diferente.

Algunos de los que han permanecido en el sistema educativo, como Irina, siguen mostrando interés por seguir estudiando, pero no es la única como demuestran el caso de Gao o de Wei.

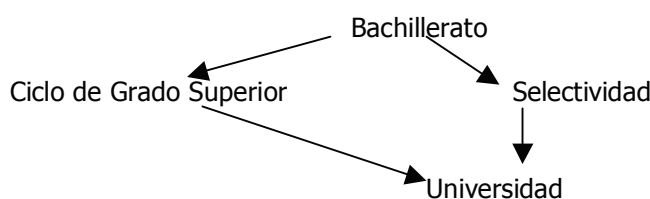
...Durante la entrevista Gao me ha preguntado sobre los itinerarios formativos, cuando se ha interesado por lo que estoy haciendo ahora. Él sabe que trabajo en la universidad pero no entiende bien a que me refiero cuando le indico que estoy preparando mis estudios de doctorado. Le explico a través de este gráfico, qué hago.

Él me pregunta qué es un master, que lo ha oído. Le digo que es aquello que te permite especializarte, es decir, se lo explico con la siguiente expresión “saber mucho de una cosa

para trabajar". Y que el máster se hace después del grado, y te permite trabajar o iniciar estudios de doctorado, que sería lo que yo hago: investigar. Le dibujo este esquema:



Al nombrar un grado, me doy cuenta de que lo confunde con los ciclos de grado superior. Me pregunta si hay algún medio para llegar a la universidad sin pasar por la selectividad, porque Isabel le ha hablado de unos grados. Le explico que no es lo mismo hacer un ciclo de grado superior que un grado de la universidad. Pero que sí que es cierto que no es necesario hacer la selectividad desde un ciclo de grado superior (en la entrevista me explica que su prima no ha podido acceder a la universidad por problemas en las formas de escritura). Le hago un esquema de cómo llegar a la universidad tanto con selectividad como con ciclo de grado medio:



(Notas tomadas tras la entrevista a Gao. Extracto de mi diario de campo. Mayo de 2011).

Pilar: ¿Te gustaría... volver?

Gao: Sí.

Pilar: Si te tuvieras que quedar aquí o irte a China, ¿tú qué crees que elegirías?

Gao: Pues... Yo quiero terminar estudios aquí...

Pilar: Mhm [afirmativo]

(Entrevista a Gao. Ex alumno del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Mayo de 2011).

Wei... me explica que estudiar es interesante y le permite una vida mejor, ganar más dinero. Quería estudiar bachillerato y estudiar medicina en la universidad, pero cree que no va a ser posible y me cuenta que las profesoras del Aula de Enlace le han sugerido que podía estudiar un ciclo de grado medio sobre salud... (Conversación – Entrevista no grabada con Wei, Ex alumna del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Mayo de 2011).

Pero el que muestren interés por seguir la formación reglada no significa que no tengan dificultades en una o varias materias. Explican que dichos problemas derivan de su interés por las mismas y/o la manera de explicar de los docentes responsables.

...Irina me dice que tiene problemas en Historia y que le da miedo suspender Filosofía de Bachillerato. Historia no le va bien, aunque ha aprobado con una nota baja, porque, según ella, la profesora no explica bien y tiene que ir traduciendo todo el rato, buscando todas las palabras en el diccionario. Matemáticas le va bien con Maite, pero le gustaba más la profesora del año pasado. Inglés le gusta mucho, de hecho pidió hacer la ampliación de la asignatura...

(Entrevista -no grabada- con Irina. Ex – alumna del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Abril de 2011).

...Para la entrevista Gao se ha saltado su clase de ética. Me dice que no le gusta porque el profesor sólo les da una ficha para que las rellenen, en la que les pregunta cómo entienden qué es la libertad. Le pregunto qué entiende por libertad. Él me contesta que él no sabe de eso, que él hace lo que quiere y ya está pero que no sabe si está en un país libre o no. Que no le gusta el tema de las fichas y que contesta sin más. Por eso, ha preferido saltarse esa hora. De hecho, Irina y Nicoleta (también estaban escolarizadas en 4º ESO) eligen salirse a la entrevista en las horas de tutoría o en las horas de MAE o en las que no le gustan... (Notas extraídas tras la entrevista a Gao. Ex – alumno del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Abril de 2011).

..le pregunto a Paola si el no querer estudiar le pasa en todas las asignaturas. Me cuenta que en general, pero que también depende del profesor. Según ella, hay profesores muy duros, como el de inglés. El año pasado sacaba un 7 o 8, pero este año un 3 o 4, porque la profesora es más dura y tiene una forma de dar la clase que no entiende, ya que les pide estar traduciendo todo el rato y Paola cree que cuando tú estás inmerso en un idioma no necesitas estar traduciendo todo el rato. Estás en él y ya está. Piensas en ese idioma y no necesitas estar traduciendo. Señala que ir suspendiendo y suspendiendo también le quita las ganas de estudiar... (Observación – conversación en el recreo del Colegio Mica. Extracto de mi diario de campo. Marzo de 2010).

En otras ocasiones, en cambio, achacan los problemas a sí mismos y su esfuerzo:

...Paola viene a saludarlas pero se queda conmigo. Me cuenta que está en 1º Bachillerato, pero cree que le van a quedar varias, Filosofía y Ciencias Naturales seguro. Cristina, la profesora del Aula de Enlace, le está ayudando haciendo resúmenes. Le pregunto si quiere que le ayude. Me dice que no, que ya no hace falta. Se echa la culpa de los suspensos, me cuenta que no le apetece estudiar, se pasa todo el día chateando y no hace bien sus deberes. Le pregunto si sólo le va mal por ese motivo. Ella dice que sí, que si estudiara le iría mejor. Pero también señala que no quiere estudiar, porque no tiene un objetivo claro, porque no sabe que hacer después de Bachillerato y si ha seguido es por sus padres, porque la animaron. Está también pensando estudiar en la Escuela de Idiomas y hacer el examen de español para extranjeros, cree que sacaría buena nota y también en inglés... (Observación – conversación en el recreo del Colegio Mica. Extracto de mi diario de campo. Marzo de 2010).

VI.2.3. Recapitulaciones

Para concluir el punto I y dar paso al II, Escuela y sus fronteras (aunque están en estrecha relación y son interdependientes), quería destacar y enlazar diversas consideraciones trabajadas a lo largo de estas páginas y, de esta manera, dar coherencia e hilar diferentes ideas esbozadas.

En primer lugar, algunos de los profesores entrevistados consideran que ha habido un cambio de valores en la sociedad, lo que ha afectado directamente al interés y actitudes de sus estudiantes en las clases. Relacionan dicha falta de interés con una pérdida de legitimidad en la

figura del profesor, es decir, en su estatus dentro de la sociedad. Pero también señalan que las condiciones de su trabajo son consecuencia de la poca importancia que los estudiantes y las familias dan a la formación, como medio de ascenso social, y a la adquisición de una serie de valores, que lleven al o niña a ser una persona "educada". Estas transformaciones les llevan a percibir que desempeñan una labor difícil, a "contracorriente", sin el apoyo de las familias y otros "estamentos de la sociedad", y a mirar en las décadas pasadas, respecto al papel que la escuela y los profesores tenían en la sociedad²³⁹. Al mismo tiempo juzgan como positivos algunos de los cambios experimentados en las escuelas, como el fin del aprendizaje de "memorieta", el papel central dado a los estudiantes en el proceso de enseñanza o el cambio en la relación entre docentes y estudiantes.

Ante una sociedad en "anomia", "inhumana", "capitalista" algunos pueden ver la escuela como el único espacio donde se pueden "fomentar valores" "dependiendo de los maestros". Considerando a la escuela como "todopoderosa" y resistente ante otros ámbitos degradados y sin virtud. En relación a estas representaciones, Dubet (2010) plantea que los análisis centrados en las transformaciones experimentadas por las instituciones sitúan a la globalización y a la extensión del capitalismo como causas de dichas variaciones. Sin embargo, el autor cuestiona dichas explicaciones, indicando que toman las causas por los efectos y argumentando que la escuela, como otras instituciones de la modernidad, es responsable de buena parte de las transformaciones antes las que ahora se aflige (ante la modernidad "pos", "tardía", "nueva"). Pone como ejemplos la petición de profesionalización del profesorado en Francia, que proviene principalmente de ellos mismos y sus sindicatos, y la nueva concepción de la infancia y la adolescencia como una elaboración propia de las familias de clase media con formación universitaria, a las que pertenecen también los docentes.

La crítica de los valores es resultado de un mundo intelectual producido por el colegio y que se vuelve contra él (Dubet, 2010: 23).

A lo que añadiría su denuncia por la aceptación de la pérdida de calidad y equidad en el sistema escolar del país galo y por juzgar únicamente como causante a la sociedad y sus imperfecciones, sin analizar la responsabilidad de la propia escuela en su devenir (Dubet, 2005). Propone que la escuela opte por ser más democrática y política, si no quiere languidecer ante la nostalgia. También que no renuncie a establecer acuerdos sobre principios de justicia abiertos a identidades múltiples e intereses diversos, ya que su sentido último no es ser adorada, sino justa (Dubet, 2010).

²³⁹ A mi modo de ver, Álvaro, a través de la expresión, "*la escuela ya no es algo cubierto de una autoridad*" ejemplifica el cambio de significados que la institución escolar ha ido atravesando.

En segundo lugar, señalar que los profesores ven, en ocasiones, a los chicos y chicas como la encarnación de esa falta de afección hacia el papel de la escuela y el profesor. Definiéndolos, en este sentido, bajo parámetros de carencia (falta de motivación e interés por los estudios, problemas de conducta) y en comparación con un prototipo pasado de estudiante. Aunque también les reconocen nuevos conocimientos y una mayor capacidad “crítica”.

Así, algunos ex alumnos y alumnas de las Aulas de Enlace me mostraron su interés por seguir estudiando. Quizá, como Gao reconoce en la entrevista, su atención en la clase no es constante, se despista y piensa sobre cuestiones diferentes a los contenidos impartidos en la clase, pero ve importante seguir estudiando e ir a bachillerato²⁴⁰.

Gao: A, voy a pensar en mis cosas y no escucho. Es que creo que ya es un [sic] costumbre. Es que el año pasado es mi primer año después de Aula de Enlace, y estaba en la clase, y no entendí muy bien y pues yo empecé a pensar en otras cosas mientras las profesoras enseñaban la clase.

Pilar: Mhm [afirmativo].

Gao: Y no entendí mucho por esto que estaba pensando en mis cosas. Y creo que por eso ya es un costumbre. Y este año si no entiendo empiezo a pensar en otra cosa. La estoy intentando cambiar, estoy intentando escuchar la clase. Si no, voy a pasar todo el curso pensando en otras cosas y no entiendo nada.

(Entrevista a Gao. Ex alumno de Aula de Enlace en IES Cantueña. Mayo de 2011).

Algunos de los jóvenes de otras nacionalidades y recién llegados a la región con los que tuve contacto imaginan su acceso al mercado laboral a través de la formación universitaria o técnica. Despliegan diferentes estrategias para alcanzarlo, si previamente no lo han desestimando al percibirlo como inalcanzable (por las razones que he recogido en capítulos precedentes). Sin embargo, el que consideren la formación como un medio de incorporación a un empleo bien remunerado y con prestigio está unido a una concepción de lo escolar más amplia. A este respecto, también ven los centros educativos como espacios de construcción de relaciones con otros muchachos y muchachas de su edad, como aparece en las siguientes citas

Gao: Pues de momento prefiero aquí, porque estoy estudiando aquí, y conozco las personas de aquí.

Pilar: Claro.

²⁴⁰ A través de mis contactos con Wong he podido saber que Gao e Irina han comenzado sus estudios de Bachillerato y Wei de Formación Profesional de Grado Medio. Aunque esta última quería estudiar Bachillerato. Sin embargo, estos casos no pueden tomarse como modelo. En este sentido, considero fundamental, como he indicado en capítulos precedentes y teniendo en cuenta los análisis de Margarita del Olmo (2009), atender a los casos de personas como Wei, Fen o Jin, que se ven obligadas a reducir sus expectativas escolares, romper las trayectorias formativas iniciadas en sus países de origen y adecuarse a situaciones que no habían previsto al llegar a las escuelas de Madrid.

Gao: Y si voy a otro lugar, yo no voy a conocer nadie.

Pilar: [ríe]

Gao: Y es, he empezado [sic] mejorar las cosas y de momento, por eso, pues de momento prefiero aquí. Si voy a otro lugar, tengo que empezar de nuevo, conocer las personas y... (Entrevista a Gao. Ex alumno del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Mayo 2011).

Cuando vine a Parla, me metí en un instituto que no tenía ni idea de cómo era, ni quienes iba a encontrar... Pero poco a poco fui haciendo amistades que hasta ahora unos aun salido bien pero que otras ya dejan de tener su sentido.. no se si me entendéis...espero que sí ;)

Aquí (cuando entré) me ayudaron mucho... principalmente unas cuantas compañeras de mi clase, y a ellas les doy las GRACIAS.

En todo esto suspendí (fue una pena) pero que, no sé, gracias a ello conocí a más gente (no digo que vaya a suspender siempre) pero que con eso, la parte buena de suspender fue conocer gente estupenda ☺

(Autorretrato de Arlina. Ex alumna del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio 2011).

Destacar, finalmente, que los profesores entrevistados reconocen a los jóvenes saberes y modos de acceder al conocimiento marcados por las nuevas tecnologías. Esto les lleva a replantearse e incorporar las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) a su práctica docente, como un modo de fomentar el interés por las materias que imparten (pero las TIC también forman parte del día a día del profesorado, dentro y fuera de la escuela). Aunque una misma profesora, Martina, también las ve en contradicción con “el mundo de la cultura, el libro y de lo escrito”.

Esta incorporación a las TIC es percibida por los docentes entrevistados como uno de los cambios a incorporar en su práctica. Sin embargo, aunque lo desarrollaré en mayor profundidad en la siguiente sección, otro tipo de transformaciones que el profesorado ve posible y valora son los mecanismos de atención a la diversidad, como las Aulas de Enlace (en el Capítulo IV he recogido diversas representaciones sobre este programa). Entienden esta clase de medidas como una manera de responder a los diferentes ritmos de aprendizaje de los jóvenes. E incluso como Álvaro, profesor del Colegio Mica, como la aplicabilidad de un derecho: “cualquier chico que llega de otro país tiene derecho a un espacio de atención”. Un derecho a la educación que tiene como objetivo que ninguna persona quede fuera del sistema educativo y se atiendan sus necesidades particulares, pero sin que el aula ordinaria sea vea interrumpida por los diferentes ritmos de aprendizaje.

VI.3. LA ESCUELA Y SUS FRONTERAS

VI.3.1. El sistema educativo hace lo que puede

A lo largo del punto I he mostrado y analizado algunas de las dificultades que sufre, según sus docentes, el sistema educativo. Problemáticas que consideran fruto de una sociedad sin valores, perdida, cuyo reflejo es la falta de legitimidad del papel de la escuela en el alumnado y sus familias. Sin embargo, a lo largo de las entrevistas y durante mis observaciones en los centros educativos, los profesores también se han quejado de la estructura de la escuela, en cuanto a los ritmos y niveles exigidos, y del trabajo y dedicación de otros compañeros. Ante estas situaciones algunos profesores proponen soluciones, que agruparé en tres posibilidades. En primer lugar, un cambio en las metodologías de trabajo, como la introducción de tecnologías de la información y comunicación. En segundo, la creación de grupos por niveles o la implantación de programas de atención a la diversidad (como las Aulas de Enlace, compensatoria o diversificación). Y, en tercero, un trabajo de concienciación y formación del profesorado en cuanto a la concepción y la variedad de alumnado. Éstas son algunas de las transformaciones más significativas que han ido apareciendo en las entrevistas y observaciones, pero también ha habido otras, como el cese de cambios constantes en las normativas que regulan el sistema educativo.

Considero imprescindible incluir algunas de las imágenes recogidas en mi trabajo de campo respecto a las diferentes visiones de la educación por parte de los docentes²⁴¹, ya que me permiten comprender sus concepciones y experiencias respecto a las Aulas de Enlace y las medidas de atención a la diversidad. Concretamente, mostrar cómo algunos de los profesores en el IES Cantueña y el Colegio Mica conciben dichos programas como mejoras en la atención al alumnado que las precisa, e interpretar las razones que esgrimen para concebirlas como tales.

Además, recoger otro tipo de cambios que los profesores resaltaban, y no sólo las dificultades que parecen asediar su oficio, me permite comprender y problematizar las imágenes y prácticas que definen el campo escolar, en el que se ponen en marcha estos dispositivos educativos. Los cambios propuestos por el profesorado entrevistado se mueven, principalmente, en las tres categorías mencionadas. Percibidas, por otro lado, como las máximas metas a las que el sistema escolar y los docentes pueden llegar. Desde mi punto de vista, algunas de las acciones que proponen pretenden de algún modo restaurar un sentido, la "magia", que consideran que la escuela ha perdido.

²⁴¹ Jorge Benítez (2011) ha realizado un trabajo centrado en las diferentes perspectivas del profesorado en un centro educativo.

Sus propuestas de cambio conviven junto a sensaciones de impotencia²⁴². Como podrá verse a lo largo de este apartado, y también aparece en algunos extractos de entrevista del anterior, los profesores se perciben impotentes ante realidades que experimentan. En este sentido, son significativas expresiones tales como "luchar a contracorriente", como una acción de los docentes respecto al resto de la sociedad, o "con la estructura que tenemos", para referirse a las características del sistema escolar y las dificultades de algunos estudiantes, como los del Aula de Enlace, para alcanzar trayectorias académicas exitosas.

El apartado anterior da cuenta de las percepciones del profesorado en cuanto a la desacralización de la escuela y el papel del profesorado, así como de idealización del sistema educativo en décadas anteriores (en relación a las representaciones y expectativas del alumnado y sus familias respecto a la formación). Tanto en el Capítulo V como en el presente, he mostrado mi interpretación a las definiciones que algunos docentes emplean de cara a sus estudiantes, tanto extranjeros como autóctonos respectivamente. Entre todas las imágenes recogidas puedo observar que, en algunos aspectos, los chicos y chicas y sus familias son pensados en términos de carencia. Así, en el caso de los estudiantes migrantes prima un proceso de esencialización, al ver y usar determinados rasgos como naturales de su origen socio cultural. Sin embargo, tanto en el caso de los extranjeros como de los autóctonos, se despliega un proceso de comparación e idealización respecto a un estudiante que quizá no habita sus aulas y dificulta ver las potencias de las nuevas situaciones que se les presentan (Duschatzky y Sztulwark, 2011).

A lo largo de este punto, detallaré cómo ven los profesores esa necesidad de dejarse afectar por lo nuevo y bajo que claves lo permiten. Desde mi punto de vista, esa apertura tiene que ver principalmente con la adaptación de su práctica a las nuevas tecnologías, por un lado, y

²⁴² Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2008) señalan que ante la situación de destitución que vive la escuela, y he explicado en la sección anterior, las estrategias de respuesta pueden ser tres: la desubjetivación, la resistencia y la invención. Se refieren a la desubjetivación como aquella percepción de impotencia que las personas desarrollan ante las realidades que experimentan. Para las autoras no se trata de una impotencia de los maestros, sino de lo que una vez fue instituido. Consideran que ante esta situación hay que preguntarse si lo que se pretende es retornar a una vieja autoridad, asociada al respeto y la disciplina, o bien preguntarse y buscar nuevas nociones para nombrar lo que sucede en las escuelas. Respecto a la noción de resistencia la definen como la oposición a suspender imágenes alejadas de los jóvenes que habitan hoy sus aulas, a desplazar las preguntas hacia otros lugares, a dejarse afectar por las condiciones de lo nuevo, sin que esto signifique que sea lo bueno, argumentan. Las autoras analizan la nostalgia y melancolía que muestran los profesores como un objeto de culto, no como un pasado al que interrogar. Finalmente, Cristina Corea y Silvia Duschatzky (2008) plantean la invención como los nuevos modos de habitar una situación, no dejar de pensar en las dificultades, no plantear respuestas que ahoguen la pregunta. Proponen la invención como la apertura de la escuela y un cambio en su posición de enunciación, como una posición de creación singular, de habilitar de nuevos modos el tiempo vivido. Definen la escuela igualadora, no como la acción de construir sujetos idénticos entre sí, sin fisuras y en relación a un ideal, sino como la acción que hace posible la subjetivación, la que emprende la difícil e incontable tarea de introducir a un sujeto en otro universo de significación, ayudarlo a construir su diferencia (Cristina Corea y Silvia Duschatzky, 2008:91).

al alumnado migrante, por otro. Pero como ya he venido indicando, dicha innovación se configura desde espacios separados del aula ordinaria (aunque sean concebidos como la ejecución material del derecho a la atención educativa), como el Aula de Enlace y los programas de diversificación o PCPI a los que acceden posteriormente, aunque estos últimos no son exclusivos de los jóvenes migrantes²⁴³.

A continuación, desengranaré las representaciones del profesorado entrevistado. En las que interpretaré sus modos de entender los cambios acometidos o a realizar, así como las “posibilidades” que les ofrece su trabajo como docentes, y concretamente, en espacios como las Aulas de Enlace. Las posiciones son diversas, como podrá verse, así como los discursos. Las experiencias narradas hacen complejas las “categorizaciones” sobre el profesorado y sus posturas. De tal modo que, desde un dispositivo instituido y excluyente, como modo de operar sobre la diferencia de ritmos y niveles, tal es el caso de las Aulas de Enlace o las medidas de diversificación, algunos profesores, como Álvaro, se dejan alterar por las “oportunidades” que dichos grupos les ofrecen. A lo largo de este epígrafe iré explicando poco a poco todas estas cuestiones.

Comenzaré con las palabras de Elena, que señala las diferentes acciones desplegadas por el sistema educativo, a las que define como mejoras, al mismo tiempo que ve insuficientes sin la colaboración del resto de la sociedad.

... Por lo demás, hay cosas positivas, se están creando medidas de atención a alumnos que antes no había, sistemas de coordinación que escaseaban mucho, concienciación del profesorado con el trabajo en el aula, medidas de dotación educativa, formación por ordenador, nuevas metodologías informáticas. Todo eso es muy positivo. Se está avanzando en ese sentido pero tiene que estar acompañado por todos los estamentos de la sociedad, no

²⁴³ Considero que el trabajo de François Dubet (2005) explica con detalle los procesos indicados hasta ahora, en los que el profesorado en Francia demanda un modelo de escuela secundaria propio de épocas anteriores. El autor matiza que el *collège* (*escolariza a estudiantes de 11 a los 14 años*) ha estallado por una serie de razones. Algunas se encuentran en la propia estructura del sistema educativo francés y en decisiones político – pedagógicas tomadas respecto a la concepción y gestión de la enseñanza. Entre ellas, señala la ampliación al *collège* de un modelo de formación propio del *lycée* (*escolariza a estudiantes de 14 a 17 años*), como muestran los programas y la organización por disciplinas. Dicha propuesta, llevada a cabo de manera efectiva desde 1990, genera que la situación explote. De tal modo que, los profesores proponen que la selección se lleve a cabo desde los 11 años, reclamando que a estos establecimientos lleguen sólo los que se sabe que van a acceder al bachillerato, mientras que al resto se les dirija, ya desde esa edad, hacia la formación profesional u otro tipo de programas con personal voluntario (Dubet, 2005). Sin embargo, François Dubet, a pesar de reconocer las dificultades de enseñar en un centro educativo durante esta etapa de los 11 a los 15 años, considera que la solución no se encuentra en generar un proceso de selección previa a la salida de la escuela elemental, sino en cuestionar la aplicación de un modelo de estudios de bachillerato a la fase previa mencionada. Señala que el *collège* debería tener objetivos circunscritos hacia a sí mismo, como es que todos los alumnos adquieran una cultura común. Entendida como bien común, cuya elaboración no es una cuestión pedagógica, sino una elección política, una “decisión de justicia”, a la que no exime de conflicto. Garantiza algo común a todos los estudiantes, preserva a los más débiles de una degradación de su situación, exige a la escuela a comprometerse sobre objetivos conocidos por los alumnos y los padres y se interesa más por lo que los niños y niñas saben y saben hacer que por lo que los maestros enseñan.

sólo el profesor luchar contracorriente (Entrevista a Elena. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio de 2009).

En estas palabras Elena resume los tres ámbitos que he categorizado, en los que los docentes ponen la atención en cuanto las mejoras desarrolladas o a desarrollar en la escuela: “medidas de dotación educativa”, “medidas de atención a la diversidad” y “sistemas de coordinación, concienciación del profesorado”. En los siguientes párrafos voy a emplear extractos de entrevista de otros profesores que hacen hincapié en las transformaciones ya ejecutadas, que consideran que debían acometerse en el sistema educativo, o bien están en proceso de desarrollo.

En primer lugar, emplearé las palabras de Marcelo para mostrar la importancia que, como otros docentes, concede al trabajo metodológico en el aula, como una táctica para que los estudiantes alcancen el nivel curricular²⁴⁴ y atender sus necesidades de manera individualizada (que es, a su vez, uno de los pilares principales de la enseñanza para la mayor parte de los docentes entrevistados y una categoría clave con la que definen el campo escolar²⁴⁵). Reconoce autonomía en la enseñanza dentro la escuela pública. Una autonomía que define como el uso de diversas estrategias pedagógicas. Considera que dicho uso depende de la postura tomada por cada profesor ante la enseñanza y la atención a las necesidades de sus estudiantes. Esto último está en estrecha relación con el tercer tipo de aspectos que algunos docentes consideran fundamentales, como es la diferencia entre ellos en cuanto a las posturas tomadas de cara a la atención a los estudiantes y al tipo de trabajo a desarrollar.

Nosotros tenemos la suerte de trabajar en la escuela pública, de gozar de unos niveles de autonomía tremendos, que podemos utilizar para bien o para mal. Yo cierro la puerta de mi aula y puedo hacer lo que quiera, ¿entiendes la expresión? Yo puedo utilizar esa autonomía para realizar muchísimas actividades y olvidar un poco que tengo que dar los temas del libro y ajustar un poco a los chavales que tengo o puedo decir lección uno, lee fulanito, mañana os pregunto la lección. Puedo hacer lo que quiera. Entonces, se trata de utilizar la autonomía para ver qué necesitan los chavales y hacer lo que necesiten. La calidad de la educación es eso dar a cada uno, intentar, dar lo que necesita, que hay alumnos que los que tienes que potenciar es la expresión, la expresión oral, la expresión escrita, entonces yo puedo hacer mis clases como quiera o puedo hacer mis exámenes tipo test que son mucho más fáciles de corregir. Si hay un interés a potenciar la expresión oral me olvido de realizar los exámenes tipo test y puedo hacer los exámenes que me da la gana. Yo he mandado a los chavales hacer el examen en su casa. Lo puedo hacer. A lo mejor si estuviera en un centro privado no podría hacerlo, pero claro tú vas buscando otras cosas. Entonces, tanto en el Aula de Enlace como en cualquier clase, el tener autonomía es tener libertad, la libertad la puedes utilizar para bien o para mal, ¿no? Yo creo que es muy bueno (Entrevista a Marcelo. Profesor en el IES Cantueña. Junio de 2009).

²⁴⁴ Como he indicado en el Capítulo IV es una de las principales dificultades que este docente ve en sus estudiantes

²⁴⁵ Ver Capítulo I.

Respecto al trabajo dentro de los grupos, con la finalidad de que todos los alumnos lleguen a los niveles establecidos en las materias que imparten, Marcelo señala que quizá dos opciones a desarrollar serían la reducción de estudiantes en clase y el trabajo de coordinación entre diversos docentes, trabajando como tutor y como profesor de apoyo. La primera es una cuestión que atañe directamente a la Consejería de Educación, que es la que regula la cantidad de profesorado en las escuelas y la que dispone los “medios”, “en el sentido de más profesores”, pero Marcelo considera que no están por la “labor”.

... si hubiera menos chicos por clase, cosa que facilita. Yo creo que una de las cosas que no estarían mal, claro tiene que haber más medios, en el sentido de más profesores, pero que en vez de que hubiera dos profesores en el Aula de Enlace que hubiera cuatro, que hubiera dos profesores dentro del aula normalizada. Es decir, este chico viene del Aula de Enlace, entonces viene el profesor que ha estado con él en el Aula de Enlace, no todas las horas, pero bueno está dentro de la clase, está ayudando al chico a hacer los problemas. Yo creo que es una cuestión de medios. Un profesor que junto con el profesor titular dijera esta semana, que se encargará de llevar un poco las adaptaciones curriculares de esos chicos. En compañía del otro profesor, pero claro eso no lo puedes hacer si estás en el Aula de Enlace. Claro tendría que haber un especie de profesor acompañante durante tres, cuatro meses, yo qué sé, para que la adaptación curricular de estos chicos pudiera aproximarse. Esa podría ser una salida: trabajar conjunta con el profesor, un ejercicio adaptado. Pero así, el profesor titular, vamos a llamarle así, le cuesta un trabajo tremendo, mientras que si hay un profesor titular y otro profesor que venga yo voy a preparar un ejercicio de otro tipo, venga mira, toma este material. Esa colaboración creo facilitaría, pero claro estaríamos hablando de duplicar el número de profesores, y no sé si están por la labor... (Entrevista a Marcelo. Profesor en el IES Cantueña. Junio de 2009).

Su discurso, al mismo tiempo, recae en la falta de “medios”, que disponen los organismos gestores en los centros educativos como el Cantueña, para facilitar el proceso de aprendizaje. Sin embargo, la constante demanda sobre la necesidad de innovación en el profesorado debe ser tratada con cautela, ya que la escuela marcada por las necesidades de la modernización (y por la formación para el acceso al mercado laboral), lleva al docente a una constante búsqueda de actualización (Corea y Duschatzky, 2008). El trabajo entre varios profesores es una dinámica que facilita el Aula de Enlace²⁴⁶ y que implica necesariamente analizar cómo los profesores se apropian de la misma.

En segundo lugar, a través de las explicaciones de Álvaro relacionaré la necesidad de implantar medidas de atención a la diversidad como un instrumento para que los estudiantes puedan seguir los ritmos escolares, considerando que éstos son diferentes en cada estudiante y

²⁴⁶ Así como otros programas semejantes. En el caso de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) permiten que los profesores del programa se incluyan en los grupos de referencia. Sin embargo, esto no significa que los profesores quieran trabajar varios en una misma clase, sino que pueden mostrar reticencias y optar por el modelo que saca a los estudiantes del aula (Ortiz Cobo, 2005).

que dichos grupos dan la posibilidad de desarrollar un proceso de enseñanza individualizado (las representaciones del profesorado en relación a las medidas de atención a la diversidad las he trabajado con mayor intensidad en los Capítulos IV). Sin embargo, considero imprescindible incluir este tipo de dispositivos como uno de los aspectos que la mayor parte de los profesores entrevistados valora, aunque vean necesario transformar algunos de sus procedimientos.

A continuación, la historia de Álvaro recoge las fisuras que las clases de diversificación le permiten en cuanto a su trabajo y a las relaciones establecidas con el alumnado.

... los programas de atención yo creo son importantes para darle al chaval el tiempo que necesita para aprender...

Álvaro: ...Lo que veo es que no es una cuestión exclusivamente de transmisión de contenidos y unas actitudes (refiriéndose a las Aulas de Enlace y a Diversificación) sino tenemos once chicos, cada uno tiene una historia. En las clases de 30 también deberíamos tener esa mentalidad, pero muchas veces por cuestiones curriculares, sobre todo. Y, en Bachillerato, que era lo que yo había dado, tiendes a homogeneizar. Aunque, eso, va contra la ley, porque dice todo lo contrario. Pero es que en nuestros grupos es algo súper individual. Tienes doce, trece, quince chicos. Conoces sus historias. Son chicos que portan también historias difíciles. Pues, el Aula de Enlace porque vienen de otros contextos y en Diversificación, concretamente, yo este año he muchas historias personales muy complicadas. Entonces, pues, es una oportunidad para enfocar un tipo de cuestiones que consideras esenciales, de muchas formas distintas, trabajar cosas prácticas que se puedan llevar a la calle. Y tener también un beneficio mucho más gratificante de ellos, porque lo que vas avanzando a mí me parece mucho más gratificante, ¿no? Tienes algo muy humano con ellos, muy directo. Lo notas mucho, además, sus progresos. Y que no siempre, esto es difícil pero si sale adelante tienes, o sea, ese chico tiene oportunidades enormes. Y ves que a esos chicos se les está dando algo especial. Yo personalmente, probablemente, yo me siento más reconfortado y con más valía mi profesión en el Aula de Enlace o Diversificación, que de profesor de filosofía. Me resulta más fácil la filosofía, es mi especialidad, pero en la otra siento que estoy haciendo una función social más importante, es una realidad, te lo digo así con grabadora y todo. Creo que es más importante la función social.

Pilar: pero, ¿qué entiendes por una función social más importante?

Álvaro: Ofrecerles la posibilidad de no abandonar los estudios, de qué les guste algo. Eso es muy importante. A mí este año me ha servido mucho también para entenderles. Que yo creo que en el Aula de Enlace es un déficit importantísimo que tenemos: saber qué quieren los chicos... Los grupos grandes te dejan las tutorías, pero no te dan tantas posibilidades, como el Aula de Enlace y Diversificación, que es una tutoría perpetua... (Entrevista a Álvaro. Profesor en el Colegio Mica. Junio de 2009).

Álvaro ha trabajado en el Aula de Enlace, en el programa de Diversificación y como profesor de Filosofía²⁴⁷. En sus explicaciones, resalta las "posibilidades" que le ofrecen medidas

²⁴⁷ Mantuve conversaciones con Álvaro constantemente en el Colegio Mica durante los dos cursos que accedí al centro. Le pedí una entrevista como profesor de Diversificación, que recibe a antiguos estudiantes del Aula de Enlace, y como antiguo docente del Aula de Enlace. Además, formaba parte de un grupo de enseñanza de castellano a extranjeros fuera del horario escolar. Me resultaba interesante y

como el Aula de Enlace y Diversificación, frente a las clases de filosofía, a pesar de que reconoce la facilidad que le supone impartir dicha asignatura. Las “posibilidades” u “oportunidades”, que resalta son el establecimiento de una relación con los estudiantes más “humana”, una atención más individualizada, frente a los grupos ordinarios, que tiendan homogeneizar por “cuestiones curriculares”.

Atendiendo a las palabras de Álvaro, las cuestiones curriculares impiden la realización de la profesión desde posiciones que le permiten desempeñar una “función social” diferente, “más importante”, y le aportan bienestar. Es decir, sentirse “más reconfortado”. Las “cuestiones curriculares” marcan los ritmos y buscan la productividad en dicho cumplimiento, sin dejar tiempo y espacio para preguntarse por qué, para quién y con qué finalidad desarrollar una propuesta (Garcés, 2009).

Esa “tutoría perpetua” que menciona, implica conocer las “historias personales” de sus estudiantes, saber “qué es lo que quieren”. Lo cual ha significado, según explica, un aspecto fundamental y revelador en su labor como profesor, porque implica una apertura a “entenderles”. Sin, por ello, desestimar la posibilidad de que sus alumnos y alumnas sigan estudiando y lleguen a la formación que esperan. En este sentido, durante mis observaciones en el Colegio Mica durante 2010, Álvaro me explicó que dos de sus estudiantes de Diversificación esperaban ir a Bachillerato y él quería apoyarlas en esa decisión²⁴⁸.

Además, Álvaro dotaba de reconocimiento a los conocimientos impartidos en los grupos de atención a la diversidad, dado “que se puedan llevar a la calle”. Este es un objetivo clave de las Aulas de Enlace respecto a la enseñanza de castellano. De tal modo que se enseña un uso de la lengua que les permita desenvolverse en la vida cotidiana, pero que entra en contradicción con las exigencias del lenguaje curricular de los grupos de referencia. En el punto IV.1.5. *Las Aulas de Enlace y las clases de referencia en conflicto* he trabajado estos aspectos. Y en el siguiente, en el VI.2.2, desarrollaré con más profundidad las “posibilidades” que ofrecen las Aulas de Enlace frente a las clases ordinarias en este sentido.

En tercer lugar, a través de los discursos de diferentes profesores, haré evidente cómo algunos apuntan hacia las maneras de trabajar de otros compañeros, los ritmos escolares, las finalidades del trabajo educativo y los cambios legislativos, como algunas de las principales problemáticas de la escuela. Esta mirada sobre la escuela la conectan con otros focos de atención, como la sociedad, los medios de comunicación, la familias, a los que responsabilizan de la situación en la que se encuentra sumida la institución.

fundamental su punto de vista respecto al programa y las medidas de atención a la diversidad, dada la variedad de puestos que había desempeñado.

²⁴⁸ Como he resaltado en capítulos anteriores, el sistema educativo da la posibilidad de acceder a Bachillerato desde Diversificación, pero algunos docentes, aunque reconocen la posibilidad, no siempre consideran que el sea el camino natural y, de tal modo, que pueda llevar a sus estudiantes a suspender.

Respecto al papel de los docentes, Juan, profesor del equipo de orientación, aboga por el desarrollo de una educación en valores, que ataque directamente al capitalismo y a la "anomia" que parece impregnar nuestra sociedad. Pretende un trabajo con el alumnado, en este sentido, a manos de los docentes. A quiénes, por otro lado, no ve lo suficientemente interesados, salvo en el caso de algunos que fungen como tutores de aula, y con los que también cree que "hay que hacer un trabajo".

En la LOGSE ahí hicieron unos cuadernillos que los llamábamos cajas rojas, unos libros. Cuando hablaban de los temas transversales, de trabajar los valores, vamos que tú te lo lees eso y era atacar el capitalismo. Conscientes de que los maestros nunca lo iban a hacer, porque los maestros también somos otra rara ave. O sea que hay que hacer un trabajo con los maestros y hay que hacer un trabajo con los chicos. Además, de con los chicos con los tutores. Yo creo que con los tutores sí se consigue, que se les transmita cosas de éstas... (Entrevista a Juan. Equipo de Orientación en el IES Cantueña. Junio de 2009).

Además, también pone el punto de mira en la falta de motivación de algunos profesores respecto al desempeño de su labor, en la ausencia de innovación en las estrategias de enseñanza que emplean y en la escasa vocación. Sin que, por ello, deje de criticar a los diferentes cambios legislativos cometidos en materia de educación.

La escuela española yo considero que ha perdido los papeles. Por tres razones. La primera. Si mi abuelo resucitase y viniera a este instituto se encontraría lo mismo que se encontró cuando él fue a su instituto. Se encontraría a un señor con una tiza, unas pizarras, una mesa del profesor, los chicos sentados y el profesor dando la clase magistral... La escuela ésta trabaja igual que hace cincuenta años. Segunda cuestión. No todos los maestros que están de maestros se han metido porque les gusta, sino porque hay que comer y no estoy en contra de eso, hay que comer. Lo cual, para muchos maestros los chicos son alumnos pero no personas en procesos de desarrollo, sino alumnos. Tercera cuestión, la escuela española cada cinco años cambia las leyes... (Entrevista a Juan. Equipo de Orientación en el IES Cantueña. Junio de 2009).

En relación a que los docentes sean "un rara ave", Elena y Lidia resaltaron algunas de las dificultades y facilidades de su trabajo con los profesores del aula de referencia en cuanto a la atención a sus estudiantes del Aula de Enlace, como ha podido verse en el Capítulo IV. Se quejaron de la escasa disposición a la incorporación a los grupos ordinarios, pero, al mismo tiempo, justificaban la actitud de algunos profesores por el elevado número de alumnos en clase o las características del grupo. Lo primero pone el acento en el ratio de profesores por alumno, que depende directamente de la Consejería de Educación. Lo segundo hace referencia a los estudiantes y su disposición hacia la formación.

Juan resalta que algunos "maestros" tratan a los "chicos" como "alumnos" pero no como "personas en proceso de desarrollo" y es que entre los docentes existen diferencias en la concepción de su oficio. De este modo, David, profesor del Aula de Enlace en el Colegio Mica,

señalaba la importancia de la educación en cuanto a la formación de sujetos críticos, que “conforme a la persona”. También se mostraba preocupado por realizar un buen trabajo.

Al final de las horas de clase, me dice que él no sólo está en la escuela para transmitir conocimiento, sino para ese conocimiento “conforme a la persona”. Dice que la escuela está para la transmisión de valores, para que el conocimiento conforme a las personas, para construir sujetos críticos, que sean capaces de poner límites a las cosas que no les gustan. Pone como ejemplo, que los chicos y chicas sean críticos en casa, en el caso de que les puedan hacer casarse con personas que no deseen. O, al menos, sí lo desean que tengan una actitud crítica ante eso. (Observación en Colegio Mica. Extracto de mi diario de campo. Mayo de 2009).

... (David) dice estar preocupado por estar haciendo bien las cosas, porque considera su papel fundamental en la vida de sus alumnos, porque aunque no sea determinante sí tiene influencia... (Observación en el Aula de Enlace del Colegio Mica. Extracto de mi diario de campo. Marzo de 2009).

Elena, por otro lado, nunca mencionó que el objetivo de su oficio era el desarrollo de sujetos críticos, pero en una conversación que mantuvimos resaltó que lo que más le interesaba de su trabajo en el Aula de Enlace no era sólo que sus estudiantes aprendieran castellano a la perfección, sino cómo se sienten o cómo están.

... Elena me dice que yo sabré, al ser antropóloga, como solucionar los malos humores de Ying. Le digo que no lo sé y menos sin hablar con él. Ella indica que en mis conclusiones debo indicar que ellos no están formados para el trabajo que desempeñan, que a ella le enseñaron en la facultad temas de fonética y otros sobre la lengua, pero no a tratar con los chavales... Ella me cuenta que ante un alumno no piensa sólo en si aprende o no castellano, sino también en si come bien o si le falta algo, en cómo está o cómo se siente (Observación en Colegio Mica. Extracto de mi diario de campo. Junio de 2011).

Finalmente, me apropiaré de las palabras de Fidel para mostrar una crítica a los ritmos y niveles de la escuela, que desde su punto de vista no ayudan, ni facilitan el transcurrir de sus estudiantes por la institución. Una situación que concibe como irresoluble.

Fidel: Yo en mi aula me siento mal y bien a la vez. Creo que están en uno de los rincones más tranquilos. A lo mejor por mi carácter o porque yo les transmito poco agobio pero no les atendemos en condiciones. Es decir, si tú tienes un grupo homogéneo y tienes la sensación de hay niños que podrías atenderles mejor, los que van muy bien, y que hay otros niños que le podrías atenderles mejor, que les cuesta más. Imagínate ahora además mezclar alumnos que difícilmente entienden bien y se expresan bien. Entonces, pues, mal, desbordado. En mi clase he tenido veinticuatro, cuanto más, que no son muchos, porque en primaria hemos llegado a tener hasta cuarenta cuando yo empecé, pero bueno. Veinticuatro, dos niños de integración y españoles pues me parece que había ocho o nueve. El resto no es que no conozca la lengua, porque sudamericanos también eran muchos en mi clase, pero, pero totalmente distintos unos de otros, con experiencias completamente distintas. Entonces, al final unificas pero no atiendes bien a casi nadie, en condiciones, no atiendes bien a nadie. No es la parte de la asignatura, porque yo insisto mi asignatura matemáticas, bueno, pues eh, se basa en trabajar

y en hacer actividades, hacer ejercicios y en esa parte está bien, pero en hablar con ellos y en atenderles y ver qué le pasa y cómo te ves, de esa parte desbordado, mal, mal, no les atiendes bien pero yo no veo posibilidad con la estructura que tenemos. No me sé otro sistema, lo único que sé es que yo intento es que estén a gusto en el aula y que estén a gusto en el instituto y que les puedas escuchar cuando te dicen algo, pero hay niños que no me habrán dirigido veinte palabras en todo el curso, de mi tutoría. No estamos haciendo esa labor de atenderles, yo creo que no lo estamos haciendo bien pero tampoco sé cómo se puede hacer mucho más. Tienes una hora de tutoría a la semana, se supone que tienes que mirarles la agenda para ver si sus padres han firmado, hay tanto historia que cuando te pones a hablar con ellos, se acabó. Es muy complicado... no llegas a hablar con ellos de sus mosqueos ... (Entrevista a Fidel. Profesor en el IES Cantueña. Junio de 2009).

Fidel considera que sus estudiantes no pueden seguir los ritmos y niveles establecidos. A dichas dificultades añade las características del alumnado migrante, como su desconocimiento del castellano y su socialización en otros sistemas educativos (en el Capítulo V he dado cuenta de la concepciones del profesorado respecto a los estudiantes extranjeros, como los de las Aulas de Enlace). En este momento del texto lo interesante, desde mi punto de vista, es que dichas palabras, muestran que el ritmo de la escuela o la "estructura" es vista como un aspecto que impide el desarrollo de otro trabajo que considera propio de su función como docente, "atenderles bien" y "ver qué le pasa y cómo te ves". Es decir, prestar atención hacia las problemáticas concretas de los estudiantes, más allá de las académicas, "sus mosqueos". Propone un acercamiento diferente hacia el alumnado, que según él, se ve reducido a una hora de tutoría que también se ve desbordada por tareas de control hacia los estudiantes, como "mirarles la agenda", que impiden el establecimiento de comunicación con sus alumnos.

Relaciono esta queja hacia los niveles escolares con las palabras de una de las educadoras del centro de tiempo libre²⁴⁹ que me decía "si nadie llega a nivel, quizá es que el nivel está mal puesto". Los niveles escolares son elaborados desde grupos y sujetos que ocupan determinadas posiciones de poder en relación al capital escolar, económico y político poseídos en el seno escolar (Dubet y Martuccelli, 1997).

La presencia de los ritmos escolares y su incidencia sobre los centros encuentra su máxima expresión en las Pruebas de Conocimientos y Destrezas Indispensables llevadas a cabo por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid en 6º de primaria y en 3º ESO o 1º curso de Diversificación Curricular, así como también las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU). Las primeras han publicadas en la prensa nacional²⁵⁰ y en la Web de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, las consecuencias de dichos exámenes son el

²⁴⁹ En el apartado metodológico he explicado el por qué de mi contacto con este centro de tiempo libre.

²⁵⁰ Ver en El País: www.elpais.com/especial/clasificacion-colegios-madrid/ (Consultada el 2 de julio de 2013).

establecimiento de un ranking entre los centros en función de la nota media que han alcanzado los estudiantes del último curso de primaria y en el de tercero de la ESO²⁵¹.

A este respecto, los centros educativos se ven inmersos en un mercado altamente competitivo, en el que su supervivencia está conectada tanto con la elección de las familias como por la consecuente conservación de plazas escolares (Van Zanten, 2007). A los colegios e institutos se les demandan diferentes finalidades, algunas de ellas contradictorias, y bajo dichas demandas se elaboran procesos selectivos sobre los mismos centros, que generan sus propios mecanismos para alcanzar la mayor efectividad y no ser rechazados o excluidos por los determinados sectores sociales, como las familias de clase media autóctonas (Van Zanten, 2007). Las Aulas de Enlace son un instrumento de atención a la diversidad que nace en el seno de diferentes peticiones y dentro de la "estructura" del sistema escolar mencionado.

A lo largo de estos párrafos he señalado la mirada de los docentes de cara a los aspectos que no legitiman el sistema educativo, como los cambios legislativos, la falta de recursos, e incluso el trabajo de otros compañeros y las exigencias de los ritmos escolares. Al mismo tiempo, que ven favorables las medidas de atención a la diversidad. Esa mirada crítica hacia el propio sistema educativo también muestra una sensación de impotencia, como recogen las palabras de Fidel. Las de Elena y Juan aluden a colocar a la escuela en un lugar central, volverle a otorgar "la magia" que ya no tiene, o las de Elena y Marcelo a la necesidad de realizar transformaciones a nivel metodológico para que sus estudiantes alcancen los ritmos y niveles.

En mi trabajo de campo, a pesar de las críticas hacia las propias características del sistema educativo por parte de los docentes y de destacar transformaciones que ven como positivas, también es posible advertir una percepción de imposibilidad, de abatimiento o repliegue ante la realidad. El problema, a mi modo de ver, tiene que ver con determinados paradigmas que se presentan como incuestionables, imposibles de desafiar y, por ello, algunas personas los asumen como tales (Anzaldúa, 2004 [1987])²⁵².

La tarea docente se encuentra inmersa en múltiples restricciones, contradicciones y dificultades de una sociedad compleja e inminentemente desigualitaria. Problemáticas que se acentúan día a día en la escuela pública, sometida a los constantes ataques mercantilistas-privatizadores de los que he intentado dar cuenta en el Capítulo II, y en la concertada, expuesta

²⁵¹ Ver en www.madrid.org (Pruebas de conocimientos y destrezas indispensables). En segundo de primaria también se lleva a cabo la prueba de Lectura, Escritura y Aritmética (LEA). Última vez consultada el 2 de julio de 2013.

²⁵²

...Nuestras culturas nos quitan nuestra capacidad de actuar en nombre de la protección. No nos comprometemos del todo, no utilizamos del todo nuestras facultades, nos abnegamos. Y ahí, frente a nosotras, está el cruce de caminos y la elección: sentirse fuerte y en control... (Anzaldúa, 2004 [1987]: 78).

a una mayor precariedad de las condiciones laborales debido a las características de los contratos en este tipo de centros educativos. La mayor parte de los profesores entrevistados interpreta las situaciones que se les presentan como una batalla a librar solos y “a contracorriente”, ante la que expresan que poco pueden hacer, más allá de los mecanismos y prácticas existentes, cuyas consecuencias contribuyen a dicho repliegue.

Sin embargo, Álvaro resalta que uno de estos mecanismos existentes, como los grupos de diversificación curricular, le han posibilitado “entender” a los chicos, “saber que quieren”. Éstas son algunas de las posibilidades que Álvaro otorga a las clases de Diversificación. Un tipo de programa, como el de Aula de Enlace, que separa a los estudiantes de los grupos ordinarios. A mi modo de ver, como explicaré en el siguiente punto, esto implica que el análisis de las medidas de atención a la diversidad se hace complejo al indagar cómo los sujetos construyen relaciones en su seno y se apropian de las características del dispositivo. Cuestión que, por otro lado, no sólo pone en evidencia lo que sucede en las Aulas de Enlace o en los grupos de diversificación, sino que está relacionada con la situación del sistema educativo a día de hoy.

VI.3.2. Las Aulas de Enlace: apropiaciones en la frontera

Silvia Carrasco (2005) reconoce que la implantación de las Aulas d’Acollida, tanto en centros de primaria como de secundaria en Cataluña, ha generado un proceso de transformación e innovación de las prácticas docentes. Aunque vea fundamental el trabajo llevado a cabo por algunos docentes de estas clases de cara a construir una escuela democrática y emancipadora, que ponga a los niños y niñas en el centro del proceso de aprendizaje y trabajo desde sus entornos, considera que la incidencia de dichos programas es escasa en la transformación del sistema educativo.

Álvaro, que había impartido clases en las Aulas de Enlace, explica cuáles son las “oportunidades” que el programa les había facilitado en cuanto a experimentación en los procesos de enseñanza - aprendizaje. “Posibilidades” que los dos profesores del aula vieron ejecutables, dado que el control ejercido desde la dirección del centro educativo se atenuaba ante el funcionamiento de estos grupos. Ambos docentes, que trabajaron de manera coordinada no sólo en la organización sino en el trabajo del día a día dentro del aula, según explica Álvaro, se apropiaron de dicha aminoración del control para probar otras maneras de enseñar. Las cuales considera necesariamente extrapolables a los grupos ordinarios de secundaria o bachillerato, aunque reconoce las dificultades que percibe dada la presión de los currículos a seguir.

...romper los espacios reales. Ésa sería una forma de incorporar la diversidad desde el espacio. Se acabó el aula eclesiástica, de la pizarra y todos mirando hacia allí. Hay que romper el espacio y crear distintos espacios dentro del aula y siempre por definición tendríamos que estar dos profesionales por aula. Romper el aula clásica, tener el sistema más de trabajo continuo y bilateral, en el aula tres o cuatro trabajos distintos, pautados por espacios de tiempo, donde se alternen trabajos en equipo, o trabajos en grupo pequeño, e incluso individuales. Ese es el aula que viví yo el año pasado, fue muy bonito. Nosotros teníamos la clase, además nos dejaron, la verdad es que nos dieron mucha libertad, nos dejaban hacer lo que nos daba la gana. Entonces pusimos (no se entiende) los profesores del Aula de Enlace nos hacíamos una tabla con cuatro o cinco actividades, realmente no preparábamos una clase, preparabas cuatro clases en una. Entonces hacíamos actividades que combinasen los contenidos con el trato conjunto de los chavales, o sea, alternando contenidos con documentación referida y que siempre hubiera, por lo menos, dos o tres tipos de trabajo de aula. Y luego momentos para unir el aula. Por ejemplo, las asambleas que hacíamos dos por semana para contar un poco cómo. Las asambleas tenían también su espacio en el aula, estaban al lado de la estantería, en la otra pizarra, que ahí poníamos las asambleas. Eso nos daba mucha libertad, porque rompíamos el espacio de la clase tradicional. Y, además, nos metíamos, por nuestra cuenta y riesgo tres horas conjuntas, que teníamos que hacerlo muchísimo más (Entrevista a Álvaro. Profesor en el Colegio Mica. Junio de 2010).

Las explicaciones de Álvaro nos ofrecen una imagen semejante a la de Silvia Carrasco respecto a los procesos de experimentación que algunos docentes han desarrollado en las Aulas d'Acollida. Mostrar el tipo "posibilidades" que estos programas han podido ofrecer no tiene como objetivo que algunas de las estrategias desarrolladas sean tomadas como preceptos didácticos a implantar²⁵³, sino que quería destacar las potencias que, tanto profesores como alumnos, rescatan de su estancia en el programa. Con ello pretendo que las reflexiones de los sujetos en relación a su día a día dentro de las Aulas de Enlace, y mi trabajo de interpretación sobre las mismas, me permitan analizar dicha cotidianidad y usar la narración de sus experiencias para pensar la situación(es) del sistema educativo a día de hoy. En todo momento, daré cuenta de las expresiones que utilizan las personas. El lenguaje empleado, como ha podido verse a lo largo de todo el texto, está cargado de

... sentimientos identificados, los deseos burlados, los sufrimientos evocados... (Dubet y Martuccelli, 1997: 443).

Si los agentes emplean constantemente este lenguaje para hablar sobre sus vivencias en los centros educativos, es porque se experimentan en estos términos (Dubet y Martuccelli, 1997). En las experiencias en torno a la escuela, así como en otras configuraciones sociales, es el lugar donde se forman los sujetos, donde adquieren y dan significado a las relaciones en las que están inmersos (Brah, 2004 y 2011). En mi trabajo de campo he intentado recoger las formas de expresión de alumnos y docentes a la hora de narrar su cotidianidad en el IES Cantueña y Colegio Mica, concretamente en las Aulas de Enlace o en aquellos aspectos del

²⁵³ Cuestión que queda en manos de cada docente.

programa que les afectaban. Dichas experiencias son construidas en las relaciones sociales (Brah, 2004 y 2011) que posibilita la escuela²⁵⁴.

Teniendo en cuenta el marco de mi trabajo, considero fundamental dar cuenta de mi interpretación de las relaciones tejidas entre profesores y alumnos, pero fundamentalmente de la importancia que, tanto unos como otros, les conceden a la hora de explicar sus experiencias en las Aulas de Enlace. Éstas me permiten plantear su incidencia en el bienestar o malestar manifestado por la mayor parte de los estudiantes a los que he podido preguntar. Pero también afectan las percepciones de los docentes de cara a su trabajo en la enseñanza.

Presentaré la finalidad que propongo para este punto a través de las prácticas y representaciones recogidas, que ponen en evidencia no sólo la importancia concedida a las relaciones, sino también la apropiación que los chicos y chicas y los docentes hacen de las "posibilidades" que dichas clases ofrecen a sus trayectorias formativas y profesionales. Dichas "posibilidades" son variadas, los agentes las exponen, pero como podrá verse existe una estrecha identificación entre apropiación y relación social a la hora de narrar las vivencias en el programa.

En el caso de los profesores considero que la importancia dada a las relaciones y la adaptación activa (ante las características del programa) está en conexión con los desasosiegos que la labor docente puede conllevar en escuela. Institución que pierde (o vive un proceso de transformación de) su lugar simbólico, su "magia", sin que esto signifique su desaparición sino un desvanecimiento de determinadas lógicas, recursos o tipos subjetivos (Corea y Duschatzky, 2008) y adopta formas de acción semejantes a un mercado, al fabricar titulaciones, que facilitan el acceso a un mercado laboral segmentado y segmentario y cuya ausencia puede constituir una dificultad en una sociedad que otorga un lugar esencial a las titulaciones (Dubet, 2010).

Las "oportunidades" que las Aulas de Enlace dan a profesoras como Elena o Lidia, están relacionadas con la incomodidad que menciono, ya que ambas destacan que se sienten satisfechas con su labor gracias a los lazos que establecen con sus estudiantes, entre otras razones. Por otro lado, en el caso de Álvaro los grupos de diversificación o Enlace han supuesto, según señala, una apertura a los jóvenes que habitan las clases, a "entenderles", pero también a moverse del papel que había desempeñado (como profesor de filosofía), aunque este último le resultara "más fácil" de cumplir.

Respecto a las relaciones que el programa hace posible, es preciso que destaque, en primer lugar, el trabajo de coordinación entre varios docentes dentro del mismo espacio. Durante mi trabajo de campo sobresalió la estrecha relación de amistad entre Elena y Lidia, las

²⁵⁴ Es preciso destacar que en la escuela no sólo confluyen profesores y alumnos, sino otros agentes, como las madres y/o padres de los estudiantes, los equipos de orientación, personal de administración y servicios

dos profesoras tutoras del Aula de Enlace en el IES Cantueña. De hecho, ambas señalaron en sus respectivas entrevistas que uno de los motivos por los que decidieron embarcarse en el programa fue por trabajar conjuntamente, ya que ambas eran amigas y compañeras del departamento de inglés. Aunque Elena, en alguna ocasión, remarcara que los estilos que cada una tenía a la hora de dar clase eran diferentes.

...Se unió a este nuevo objetivo una compañera también del departamento, amiga personal, dijimos pues venga. Tampoco fue una cosa que fue sola y sin pensar... (Entrevista a Elena. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio de 2009).

...Era de compañeras, nos apetecía el cambio. Yo cansada de mi poca eficacia de enseñanza del inglés. Una batalla campal enseñar inglés en la ESO. Entonces, las dos nos empujamos, si tú vas. No teníamos ni idea en qué consistía el Aula de Enlace, era enseñar castellano pero de qué manera, cuántas horas, no teníamos ni idea. Enseñar castellano, pero cómo, no lo habíamos hecho nunca. Entonces, las dos tirándonos la una de la otra, nos decidimos y nos lanzamos las dos a la piscina. Nos conocíamos, llevábamos mucho tiempo juntas en el departamento de inglés. Entonces fue eso un poco las dos juntas a la piscina... (Entrevista a Lidia. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio de 2009).

Según Elena²⁵⁵ al principio no consideraron que el programa fuera a durar tanto tiempo y decidieron seguir adelante porque "alguien tiene que tirar", considerando que uno de los principales objetivos por el que se involucraron en el proceso fue "ayudar a los alumnos". Un aspecto que parece ser uno de los motivos que le llevan a seguir en el dispositivo. En el curso 2011, previo a la desaparición del programa en el centro, me expresaba su desaliento si el Aula de Enlace dejaba de existir, argumentando que ya no habría ningún programa que atendiera a dichos estudiantes.

...Siempre me gustaba la atención a la diversidad. Era algo que me atraía mucho. Siempre había pedido grupos con diversificación, que era donde más me gustaba trabajar como profesora de inglés hasta entonces. Yo también había trabajado muchos años como profesora de español en Inglaterra y me gustaba mucho más la experiencia de ser profesora de español que ser profesora de inglés. Lo sentía como más mío. Entonces, con todo ello y que se abría este grupo en el Cantueña me hizo pensar: para adelante, alguien tiene que tirar... (Entrevista a Elena. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio de 2009).

...Entonces, pues nos animamos lo que yo no pensaba es que iba a durar tanto tiempo el programa. Siempre pienso que este va a ser el último y volveré a mis clases de inglés. Una vez que te olvidas del papeleo que implica este programa, el programa es muy bonito, el ayudar a

²⁵⁵ Como habrá podido apreciarse a lo largo del texto mis referencias a Elena y Álvaro son constantes. Se debe a varios motivos. Son los profesores con los que mantuve un contacto más continuado y me invitaban a participar en sus actividades docentes en mayor medida. Elena era una profesora muy reconocida por sus estudiantes, lo que me llevaba a interesarme por las razones de esa legitimación. Álvaro, en entrevistas y conversaciones en pasillos, mostraba un fuerte interés por mi trabajo y mi punto de vista del sistema educativo. Nunca olvidaré un día en que este profesor me invitó a un café y me indicó "yo lo pago, es mi manera de subvencionar la investigación en educación".

los alumnos, el que te vean como una ayuda y no como un obstáculo... (Entrevista a Elena. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio de 2009).

Elena me dice que no sabe dónde estarán el año que viene, si quitan el Aula de Enlace. Me explica que es probable que Lidia ni siquiera esté en el centro dado que es posible que la destinen a otro, en el que tiene la plaza. En el IES Cantueña está de permiso. Expresa que ambas no quieren volver a su situación anterior al Aula de Enlace, ya que es la vuelta a la clase grande y con inglés, que hace mucho que no dan clase (Observación – conversación en el Aula de Enlace del IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Junio de 2011).

Para Elena o Lidia trabajar en las Aulas de Enlace era una opción que escogieron en comisión de servicios. Ambas señalan que el cambio las ha beneficiado, a nivel profesional y personal, porque para ellas dar clases de inglés en la ESO era una "batalla campal".

...A nivel personal necesitaba un cambio. Después surgió la oportunidad aquí en el centro... (Entrevista a Elena. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio de 2009).

... Así que yo, pues, a mí me ha gustado el reto. Y creo que me ha venido profesionalmente muy bien porque ahora disfruto mucho más de mi trabajo, muchísimo más... La motivación profesional me ha cambiado, yo no tenía ganas de brear y de luchar con el inglés, porque veía que salvo los mayores era una pérdida de tiempo y una batalla campal, ahora veo que mi trabajo, el día a día me motiva para enseñar... (Entrevista a Lidia. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio de 2009).

Marcelo me señaló en la entrevista lo beneficiosas que las Aulas de Enlace habían sido para las profesoras.

Esta gente está haciendo más y me da la sensación, por algunas referencias, de que en general, la gente que se ha metido no se ha metido por estar cerca de casa, que puede que lo hayan hecho, esta gente se ha metido y se ha metido de veras muy afondo, muy afondo. Han recobrado la ilusión por la enseñanza en el Aula de Enlace porque lo viven, porque ven que es una tarea muy útil, de estar siempre, pero muy gratificante (Entrevista a Marcelo. Profesor en el IES Cantueña. Junio de 2009).

Los profesores del Colegio Mica, aunque no decidieron trabajar en las Aulas de Enlace, también señalaron las gratificaciones que el trabajo dentro del programa les había dado.

...Yo no puedo elegir lo que imparto. Si yo pudiera elegir, elegiría de nuevo el Aula de Enlace... Pues eso que no tenía una proyección hacia el curso, que lo he aprendido con ellos. No sé si lo he hecho bien, me lo cuestiono, pero yo creo que estoy aprendiendo y que el año que viene lo haría mejor... (Entrevista a Martina. Profesora en el Colegio Mica. Junio 2009).

Cristina me dice que en el centro hay dos tipos de profesores: por un lado, los que quieren enseñar las asignaturas y les encanta, y quieren enseñarla, y por otro, los que educan. Ella dice que prefiere el segundo tipo, el estar ahí para el alumno, en las relaciones cotidianas. Me dice que el Aula de Enlace le ofrece mucho más esto. Las relaciones son mucho más sencillas los chicos, que en las grandes, donde ella se ha puesto como un sargento, para tirar para

adelante con las clases. (Observación en el Colegio Mica. Extracto de mi diario de campo. Marzo de 2010).

Por otro lado, lo que ni Elena ni Lidia imaginaron es la organización que las Aulas de Enlace conllevaban, ya que consideraban que se “lo iban a dar hecho”, lo que les llevó a actuar como “pioneras en las reformas” a cometer en el instituto. Este aspecto resulta interesante porque ante la ausencia de un plan concreto y definido por parte de los órganos político administrativos de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, ellas decidieron hacerse con el recurso, gestionar su implantación en el centro educativo, con las consecuentes coordinaciones con otros profesores. Al mismo tiempo señala que las figuras que representan la jefatura de estudios fueron las que facilitaron los cambios que proponían en el instituto.

...cuando yo comencé en el Aula de Enlace el objetivo era ayudar a estos alumnos. Lo que venía detrás, pues claro no tenía ni idea. Quizá me planteaba más que a mí me lo iban a dar hecho, no iba a ser la que, la que propusiera cambios, pero claro realmente, somos nosotras las que lo vivimos el Aula de Enlace, las que hemos sido pioneras en las reformas. Ahora tengo que decir que siempre respaldadas aquí por jefatura de estudios, y lo que nosotras hemos propuesto pues se han buscado los cauces, las vías de resolverlo. Unas veces han funcionado, otras ha sido más difícil conseguirlo, pero sí. (Entrevista a Elena. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio de 2009).

El que se hicieran “pioneras” en las reformas y tomaran las riendas del proyecto, con la ayuda de jefatura de estudios, plantea una ausencia de prerequisites cerrados en la instalación del dispositivo en la escuela. Sin embargo, ante dicha ausencia, profesores como Elena o Álvaro se adaptaron agencialmente, pero, a mi modo de ver, cada uno plantea la apropiación de dicha situación desde perspectivas diferentes. Por un lado, Elena reconoce su papel como precursora en las acciones desplegadas en el centro, pero al mismo tiempo señala que su labor está relacionada con las exigencias de la Consejería de Educación, aunque no siempre se encuentre de acuerdo con las mismas.

Nos tienen muy controlados (refiriéndose a la Consejería de Educación), nos hacen reuniones, nos piden informes. Nos ayudan digamos, en ese sentido, de darnos mucha información de lo que se pretende. Y yo creo que más o menos cumplimos con lo que ellos nos piden. Otra cosa es que no estemos del todo de acuerdo con el sistema o que en otros momentos nos hayamos visto desbordados por el número de alumnos... (Entrevista a Elena. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio de 2009).

Y por otro, Álvaro reclama que la ausencia de control por parte de los órganos de jefatura de estudios y equipo directivo, a los que Elena se refiere como apoyos para alcanzar las “reformas”, les permitió (a las profesoras responsables del aula), el desarrollo de una lógica pedagógica de en el Aula de Enlace que “teníamos que hacerlo muchísimo más”. A pesar de las

tomas de postura mencionadas, es preciso rescatar (con la finalidad de enmarcarlas adecuadamente) las presiones que los docentes de las Aulas de Enlace dicen percibir de cara a la incorporación definitiva de sus estudiantes a los grupos de referencia, como he trabajado en el Capítulo IV.

Pero a lo largo de mi trabajo de campo he podido observar cómo los estudiantes también se apropian de las características de las Aulas de Enlace. El hecho de que los contenidos de las clases no estuvieran cerrados, implicaba a que los chicos y chicas demandaran a sus docentes ayuda en las tareas de las aulas de referencia²⁵⁶. Especialmente en el caso del Aula de Enlace del Colegio Mica durante el curso 2008-09, yo llegué a ayudarles en dichas tareas, e incluso, para aprobar sus exámenes en las aulas de referencia estudiaban con los libros de sus países de origen y después traducían al castellano los temas que sus libros recogían (Cucalón, 2012).

Como he indicado en este mismo capítulo, los jóvenes escolarizados en las Aulas de Enlace de nacionalidad china mantenían una intensa vida entre sí hablando en chino, mientras las personas que desconocíamos su lengua asistíamos atónitas a todo lo que sucedía a través de sus gestos, sus tonos de voz, pero sin comprender absolutamente nada de lo que se decían a través de las palabras.

La disposición de las Aulas de Enlace, respecto a los tiempos y espacios (como he explicado en el Capítulo III), en la que chicos y chicas cambian constantemente de aula, incorporándose a sus grupos de referencia en determinadas materias, llevaba a que los estudiantes sortearan las normas sin que sus profesores tutores de las Aulas de Enlace y de referencia lo percibieran. Los jóvenes se solían quedar en las primeras cuando, dado el horario que los profesores le habían adjudicado, debían entrar en las últimas. En algunas ocasiones, yo me di cuenta de esta estrategia empleada, pero los estudiantes me pidieron que no dijese nada a sus docentes, ya que éstos se despistaban y no se daban cuenta si debían quedarse o irse. También en algunos casos utilizaban esta estrategia para ausentarse del centro (Cucalón, 2012)²⁵⁷.

Ah-Lek me dice que él entonces no viene mañana a clase (Martina los ha castigado sin recreo y mientras tanto deben quedarse en la biblioteca porque siempre están hablando en chino durante la clase). Le digo que si no viene le pondrán falta y me contesta que no pasa nada, ya que los de arriba no se enteran dónde tienen que estar, si en el Aula de Enlace o no. Y los de abajo (refiriéndose a los profesores del Aula de Enlace) se piensan que están arriba (en los grupos de referencia), como mañana tiene pocas horas en el Aula de Enlace dice no pasa nada,

²⁵⁶ Como ya he indicado en el Capítulo IV.

²⁵⁷ Mientras permanecen en el Aula de Enlace las calificaciones obtenidas en las aulas de referencia no cuentan en su expediente. La entrada en dichas clases tiene como finalidad la toma de contacto con la materia, los profesores y los iguales.

que sus profesores no se van a enterar. (Observación en el Aula de Enlace. Extracto de mi diario de campo. Mayo de 2009).

Algunos alumnos preferían permanecer en el Aula de Enlace y no asistir a las aulas de referencia, dadas algunas dificultades²⁵⁸ que ellos decían vivir en las últimas, como he trabajado en el Capítulo IV y como me he aproximado en el apartado V.1.2. *Culturas, géneros y atuendos*. Dichas dificultades tenían que ver, principalmente, con su soltura en castellano y las relaciones que establecían con sus compañeros. A lo que añadir las aportaciones que dicen ofrecerles el grupo de enlace, como también he señalado en el mismo capítulo. Contribuciones que tienen que ver también con las relaciones establecidas con sus docentes. Cuestión que, lamentablemente, sólo he recogido en cuanto a los estudiantes del IES Cantueña.

La reclamación de Juan respecto a la relación a establecer con sus estudiantes, de la que he hablado en el punto anterior y que resumiré con la expresión “no llegas a hablar con ellos de sus mosqueos”, está en conexión con la tejidas por los estudiantes y profesoras de las Aulas de Enlace, y que justifican el bienestar tanto definido por unos como otros respecto a lo que el programa les aporta.

Una vez que te olvidas del papeleo que implica este programa, el programa es muy bonito, el ayudar a los alumnos, el que te vean como una ayuda y no como un obstáculo. No como un examen que tienen que pasar, sino como alguien que les puede ayudar en la vida, pasan los años y te vienen a saludar. Vienen a, notas la alegría de, notas el agradecimiento de los estudiantes y eso no tiene precio (Entrevista a Elena. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio de 2009).

Elena destacaba que el bienestar percibido tiene que ver con la finalidad que considera que tiene el programa, “ayudar a los alumnos”. Pero relaciona dicha ayuda con el modo en que los estudiantes del grupo imagina que las ven, “como una ayuda”, “no como un examen”. Con estas palabras, interpreta el significado que los chicas y chicos, que no han estado en el Aula de Enlace, producen del profesorado: piensa que los ven como un “obstáculo” a atravesar para

²⁵⁸ Respecto a los malestares producidos por y en el ámbito escolar, los estudiantes migrantes recién llegados también dicen vivir con dificultad algunas situaciones. Éstas les son exclusivas, dada su posición en el campo de relaciones de los que forman parte, pero también pueden compartirlas con los alumnos autóctonos. Algunas de las dificultades de las que he dado cuenta a lo largo del texto son seguir las trayectorias que habían iniciado en sus países de origen, obtener calificaciones favorables, establecer relaciones con sus iguales, enfrentarse a procesos de estigmatización variados desde las diversas posiciones (nacionalidad, edad, género, clase, sexualidad) que ocupan en las distintas configuraciones (familia, amigos, escuela) de las que forman parte (Lahire, 2007).

Ante las circunstancias mencionadas los chicos y chicas, y también sus familias, se adaptan de forma activa; es decir, no aceptan sin más las imposiciones del sistema educativo, sino que las reutilizan e intentan construir las trayectorias formativas que esperan (De Certau, 1995). Los casos de Irina y Gao pueden emplearse como ilustrativos, dado que sus padres rechazaron que entrasen a grupos de diversificación. Sin embargo, dichas apropiaciones no se producen de la misma manera en todos los estudiantes y familias

alcanzar sus objetivos formativos, como si el significado que los estudiantes construyen de sus docentes fuera de impedimento para conseguir dichas finalidades.

Sin embargo, considera que la relación establecida con los jóvenes de las Aulas de Enlace se erige sobre unas representaciones diferentes. Estos estudiantes las van a "saludar" con el paso de los años. Les notan "alegría" pero también "agradecimiento" cuando se las encuentran. Esta muestra de gratitud, a la que se refiere finalmente, atraviesa su discurso y lo acerca, de nuevo, a la restitución del papel del profesor, por el que dicha profesora abogaba como he indicado en el punto I de este capítulo. Elena reconoce que la implicación que el Aula de Enlace genera es diferente a sus clases de inglés. Una implicación que está relacionada con las situaciones vitales de sus estudiantes a quienes, por otro lado, reconoce audacia para salir adelante a pesar de las dificultades.

Tiene también el problema que es difícil cortar. No te implicas tanto como profesora de inglés o matemáticas, como una profesora normal, como dentro de este programa. Estás viviendo situaciones difíciles y a la vez ves muchos alumnos, que son muy resueltos, y saben salir más de lo que tú misma en esta situación te encontrarías. Y eso te implica en la vida personal. No puedes desligar tan fácilmente lo que vives en el Aula de Enlace como en otra situación. A veces es duro y a veces, la mayoría de las veces para mí, es muy bonito tener esa experiencia. En una situación personal muy crítica de su vida, y bueno, eso tiene implicaciones a todos los efectos. No sólo en aprender el idioma, en las clases del Aula de Enlace el aprendizaje del idioma va siempre unido a muchos otros temas alrededor, tiene mucha parte de tutoría, digámoslo así, que tenemos que trabajar con ellos, claro. (Entrevista a Elena. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio de 2009).

Por otro lado, también Lidia expresa su bienestar en el Aula de Enlace. Lo relaciona con el hecho de ser un grupo "pequeño", en el que se crean lazos y en el que el profesorado y alumnado se aporta entre sí. Reconociendo en los últimos contribuciones al sentido de su labor como docente. El programa les ha planteado situaciones vitales de los estudiantes con las que antes no se habían topado. Dificultades, estas últimas, que define como "indisciplina", "no querer". Las situaciones de los chicos y chicas de las Aulas de Enlace nos las encuadra en ese "antes".

El hecho de enseñarles y ver qué progresan y que poco a poco vas consiguiendo que se comuniquen y que tal y cual... En un grupo pequeño el estar con ellos dos o tres horas seguidas crea lazos, unión, lo que es el Aula de Enlace, una pequeña familia llena de afecto, cariño, por eso cuesta más. Recibimos tanto de ellos y les damos tanto que al salir fuera. A veces, "es que no deberíais involucraros tanto" como en casos como Ibrahima y Khady o Gao, pero ¿cómo no te vas a involucrar con ellos?, ¿volcar con ellos?, con todos, con todos, con Oussama, con todos. ... Antes los problemas eran los mismos, la indisciplina, el no querer, y ahora pues los problemas o vivencia que tienes de cada uno son totalmente diferentes... En grupos más pequeños se llegaría de otra forma, el hecho de estar seis horas todos los días con ellos, continuas, es una relación muy estrecha. (Entrevista a Lidia. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio de 2009).

Pero ¿cuáles son dichas situaciones? Y ¿cómo se enfrentan a las mismas? Lidia se remite en la entrevista a las características familiares del alumnado migrante, principalmente, como una de las situaciones novedosas con las que tienen que trabajar, como he señalado en el Capítulo V, en el apartado *Las Familias y sus intereses*²⁵⁹.

Es decir, atendiendo a las reflexiones de Lidia, el “antes” como profesoras de inglés las enfrentaba a los problemas de comportamiento y motivaciones de los jóvenes. El ahora de las Aulas de Enlace las posiciona frente a unos estudiantes, a los que no define por conducta o aspiraciones formativas, sino por su “origen”, concretamente en este caso el familiar, al que ve problemático para el desenvolvimiento de los chicos en el sistema educativo. De nuevo, el “antes” y el después ponen la mirada en los propios estudiantes y sus familias. Sin embargo, respecto al alumnado migrante recién llegado algunos profesores aplican otros criterios de significación, que se entrelazan con los usados para los estudiantes autóctonos, como he trabajado en el Punto I de este capítulo. Esto acaba produciendo una imagen centrada en los jóvenes estudiantes, migrantes y no (aunque los atributos empleados sean diferentes respectivamente), que se va actualizando y empleando otros criterios de designación: familias desestructuradas, relativismos absolutos, valores cambiados (Duschatzky y Corea, 2008).

Por otro lado, destacar que Lidia no mencione el problema de la disciplina y la falta de motivación en el Aula de Enlace (que, por otro lado, sí se ha dado como he mostrado a lo largo del texto) no es consecuencia de que todos los estudiantes migrantes recién llegados tengan un buen comportamiento y estén interesados en sus materias, a ojos de sus docentes. Sino que las propias características²⁶⁰ del programa condicionan la manera de habitar el espacio por parte de los sujetos, pero también la apropiación que estos últimos hacen del mismo (y de la que vengo intentando dar cuenta en este punto) inciden en las experiencias que profesores y alumnos narran de una cotidianidad (aprendizajes adquiridos y relaciones establecidas) atravesada por el dispositivo.

259

... los problemas o vivencia que tienes de cada uno son totalmente diferentes. Familias muchas veces inexistentes, de chinos que no sabes si viven con su tío, con su tía porque hay un maremagnum de la sociedad china que no nos enteramos de lo que pasa o mienten, esconden por miedo. Indudablemente, familias muy raras. Situaciones económicas tremendas... (Entrevista a Lidia. Profesora del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Junio de 2009).

²⁶⁰ Me refiero al reducido número de estudiantes, el gran número de horas que profesores y alumnos comparten, la ausencia de un currículo concreto a seguir y sí a unos objetivos generales que giran entorno a la adquisición del castellano y la incorporación al sistema educativo (es decir, no existe el mismo sistema de evaluación que en los grupos ordinarios y el desenvolvimiento en la nueva lengua condiciona el momento de salida del programa, pero ésta finalmente se acaba produciendo).

En este sentido, los ex estudiantes del Aula de Enlace del IES Cantueña²⁶¹ manifiestan, como he trabajado en el Capítulo IV, su satisfacción con las profesoras. Relacionan dicha satisfacción, especialmente, con el aprendizaje del castellano, con el trato que les ofrecieron y con la ayuda en temas personales. Es decir, legitiman su paso por el Aula de Enlace de cara a la adquisición de la lengua, que les ha permitido desenvolverse en los grupos de referencia, pero también respecto a las preocupaciones de las profesoras en relación con sus dificultades personales y los cuidados desplegados en las interacciones.

Entre en el edificio con mi madre y allí conocí a Lidia, una de las profesoras del Aula de Enlace donde me metieron para aprender el idioma. Lidia , rubia y muy simpática. Ella junto a otra profesora llamada Elena me ayudaron mucho a aprender el idioma y también en mi vida personal. Cuando me sentía mal o tenía problemas siempre me apoyaban y ayudaban en todo (Autorretrato de Nicoleta. Extracto de mi diario de campo. Junio de 2011).

Vine a España ya hace dos años. He aprendido el castellano en AULA DE ENLACE, tengo que dar muchísimas gracias a esa clase y las profesoras, porque ellas me ayudaron muchísimo. (Autorretrato de Li. Extracto de mi diario de campo. Junio de 2011).

Al principio de todo me mandaron a Aula de Enlace, donde me enseñaron el español. Me resultó muy fácil porque se parece mucho al moldavo (Autorretrato de Irina. Extracto de mi diario de campo. Junio de 2011).

Estas relaciones construidas entre profesores y alumnos en el seno de las clases a veces se mantienen a lo largo del tiempo y, en ocasiones, algunos estudiantes las emplean para orientarse de cara a su formación posterior o ante problemas de índole personal. Otros, se unen ocasionalmente al grupo para excursiones u otro tipo de actividades, aunque ya estén incorporados de manera definitiva a sus grupos de referencia.

También les ayudaban en su formación una vez habían dejado el programa. Así, en una de las visitas que realicé durante el curso 2010-11 en el IES Cantueña, Elena y Lidia desarrollaban tareas de apoyo con algunos de los estudiantes del Aula de Enlace que yo había conocido, como Gao, Quiao y Xiu. El número de estudiantes escolarizados en el Aula de Enlace durante ese curso se redujo en cierta medida y aprovecharon esta situación para ayudar a los de cursos anteriores en Lengua Castellana y otras materias de Ciencias Sociales, como Geografía e Historia.

Cristina, por otro lado, en el Colegio Mica ayudaba a una estudiante de nacionalidad china, que no había estado escolarizada en el Aula de Enlace pero entraba en el grupo durante los descansos y era amiga de algunas alumnas del grupo, especialmente de Yi Min.

²⁶¹ No pude acceder a los antiguos de alumnos y alumnas del Aula de Enlace en el Colegio Mica durante el curso 2010-11, con la finalidad de analizar el recuerdo de sus vivencias en el seno del programa.

Paola me dice que está en primero de bachillerato, pero que este trimestre le ha ido mal, porque le han caído filosofía y ciencias naturales. Pero Cristina le está haciendo los resúmenes del libro de filosofía. Le preguntó si quiere que yo le ayude, me contesta que no hace falta porque Cristina ya le está ayudando. (Observación en el recreo del Colegio Mica. Extracto de mi diario de campo. Marzo de 2010).

Miquel Àngel Alegre, Ricard Benito y Sheila González (2008) señalan que en uno de los modelos de Aules d'Acollida²⁶² también se prolongan los contactos entre profesores y alumnos. Los autores consideran que esta situación puede beneficiar al estudiante, dado que una persona realiza un fuerte seguimiento de la evolución del alumno; sin embargo, indican que esto puede ser perjudicial para los estudiantes, en el sentido de que puede resultarles complicado no adaptarse a la presencia de muchos/as profesores/as y diversas lógicas pedagógicas. Esta situación puede darse en el caso de estudiantes como Wong, que en la entrevista recuerda con nostalgia su paso por Aula de Enlace y legitima los saberes adquiridos en dicho grupo frente a los que se transmiten en diversificación²⁶³.

Sin embargo, dicha apreciación debería ser matizada, a mi modo de ver. Los estudiantes que asisten, al menos a las Aulas de Enlace en Secundaria, tienen entre doce y dieciséis años de edad, la mayoría ha estado escolarizado en sus países de origen, con lo que poseen sus propias experiencias escolares antes de llegar a Madrid y Parla. Experiencias que narran constantemente y comparan con las que han comenzado a vivir en los centros escolares de la región, donde las diferencias que acentúan en sus relatos son el trato con los profesores, los niveles escolares y las reglas o normas que rigen las escuelas.

Al mismo tiempo, Elena, profesora del Aula de Enlace del IES Cantueña estaría completamente de acuerdo con las explicaciones de Alegre *et. al* (2008), en cuanto a la dificultad que viven los profesores tutores de estos grupos, de cara a que el resto del claustro

²⁶² Miguel Àngel Alegre *et al.* (2008) señalan que existen diversos tipos de Aules d'Acollida, en cuanto a su organización. A la que me voy a referir en este caso es a un modelo semejante al puesto en marcha por el IES Cantueña y el Colegio Mica, especialmente en el caso del primero. Se caracteriza porque la enseñanza del alumnado extranjero recae sobre el tutor o tutores de aula, es decir, un (o dos) docentes que se encargan en exclusiva del alumnado recién llegado. Dice que se recupera un cierto sentido de la educación primaria en la que un profesor se encarga de impartir todas las materias a un grupo de alumnos. A diferencia de los grupos de secundaria en los que cada asignatura es trabajada por un profesor diferente. Los centros justifican la elección de este modelo porque lo más importante es crear una figura de referencia al alumnado recién llegado.

²⁶³

Wong dice que el Aula de Enlace estaba muy bien porque estaba con muchos chinos y porque se hacían cosas interesantes para él, como aprender cosas de España, por ejemplo la comida. Le enseñaban castellano. Me dice que les enseñaban a entender si alguien se mete con ellos, si se ríen de él, porque en algunas ocasiones le han insultado. Me dice que él se hubiera quedado ahí (Entrevista no grabada a Gao, ex alumno del Aula de Enlace del IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Junio de 2011).

acoja a los chicos y chicas como estudiantes del centro y no como si sólo pertenecieran al Aula de Enlace. Una situación conflictiva que no sólo se hace evidente en las juntas evaluación, en las que se comunica que el estudiante va a ser incorporado definitivamente a su grupo de referencia, como he mostrado en el Capítulo IV, sino que también se produce una vez que los jóvenes han sido escolarizados en sus grupos ordinarios. Durante mi trabajo de campo en el curso 2011 en el IES Cantueña, Wei recurrió a las profesoras del Aula de Enlace de cara a su escolarización posterior una vez había obtenido el grado de secundaria en el grupo de diversificación. Elena, en una conversación que mantuvimos, se quejaba de esta situación, no porque Wei recurriera a ellas, sino porque consideraba que ese trabajo le corresponde a los profesores de su grupo actual. Aunque también prefería que la joven se quedara en el instituto para poder seguir su trayectoria.

Le pregunto a Elena si han hablado con Wei sobre el próximo curso. Elena me dice que quiere que se quede en el instituto porque la otra opción sería estudiar otro ciclo en Aranjuez, pero que cree que es mejor que se quede con ellas "para que no se pierda". Elena se queja de que siempre recurran a ellas, dice situación "como aquí somos sus padres y sus madres" pero supongo que no lo ha dicho porque los chicos les consulten sino por pensar que es una labor de otros profesores (Observación en IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Mayo de 2011).

Asistí a varias excursiones con los estudiantes del Aula de Enlace del Colegio Mica y del IES Cantueña. Durante el 2010 fuimos al Parque del Retiro con los primeros. En dicha salida se unieron dos antiguas estudiantes del programa, yo había coincidido con Yanela en el 2009. Con los de Cantueña fuimos al mismo parque en el 2011, coincidí con tres estudiantes que habían estado escolarizados en la clase durante el curso 2009, Wong, Wei y Li (las dos últimas también permanecieron en 2010 en la clase), y con otra niña con la que no había tenido contacto hasta ese momento pero que permaneció en el Aula de Enlace en 2010. Lidia me explicó que sólo les ofrecieron asistir a los chicos y chicas que se lo habían pedido, pero que algunos no hubieran ido de ninguna manera, ya que estaban en época de exámenes (estábamos a principios de junio).

A pesar del reconocimiento hacia las Aulas de Enlace, como he señalado, y de que los vínculos se prolonguen más allá del programa, varios estudiantes me indicaron su deseo de salir del grupo²⁶⁴, ya que querían seguir aprendiendo en el aula de referencia.

²⁶⁴ Durante mi trabajo de campo en un centro de tiempo libre en Lavapiés, una de las niñas con las que pude hablar, y que había asistido al programa de Aula de Enlace, me dijo que en un determinado momento quería salir del mismo porque ya sabía castellano. Además sentía que aprendía más con sus compañeros en las clases más grandes.

Está en 2º de la ESO, en un instituto cerca del centro de tiempo libre. Esta niña me cuenta que ha estado en tres escuelas distintas desde que llegaron, que hace más o menos como tres años: uno

Pedro propone un ejercicio de comunicación verbal pero nos perdemos un poco, porque nos ponemos a hablar Milena, Yanela y yo. Empezamos a hablar sobre la ropa, Milena me dice que le gusta mucho mi camisa, que a ella le gusta mucho las camisetas que tienen cuello. Hablamos sobre los que van a subir. Milena dice que si quiere subir, que allí todas las chicas le hablan en castellano y que así aprende más. Me dice que sí tiene amigas en la clase. Estamos hablando y Jerusalén dice que bajemos la voz porque no les dejamos oír. Gao dice que ya han aprendido castellano y que ahora es buen momento para estar en una de las otras clases y aprender otras cosas, como matemáticas, inglés... Jing defiende lo mismo. El Aula de Enlace ha estado bien, les han gustado las profesoras porque no se enfadaban mucho con ellos pero dicen que cambiar está bien, aunque les da miedo suspender y no entender, porque quieren seguir aprendiendo cosas y sabiendo más (Observación – trabajo por grupos en el Aula de Enlace del IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Mayo de 2009).

Incluso Ismael, un estudiante con nacionalidad de República Dominicana, cuya lengua de origen es el español pero estaba escolarizado en el Aula de Enlace del Colegio Mica, (alegando por parte de la Comisión de Escolarización que tenía desfase curricular, según Cristina), decía lo siguiente durante una de mis observaciones en la clase, “Pero qué hago yo en el aula de enlace, si yo hablo español”. O el caso de Quiao, que además de expresar una imagen de sí misma poco vigorosa en relación a los saberes escolares, reconoce que algunas de las actividades realizadas en el Aula de Enlace corresponden a ejercicios de niños más pequeños, lo que justifica su destreza en dicha aula.

Quiao y yo nos hemos quedado hablando. La chica dice que es muy lenta, que en China también lo era y que no aprende fácil... Expresa que no se cree capaz de sacar las materias, pero le digo que no creo que sea lenta. Cuando yo le digo que no me parece lenta, porque ha hecho los ejercicios de la hora anterior muy bien, ella me dice que claro que es normal, porque son ejercicios para niños de Primaria. Me da las gracias por decirle esto, pero vuelve a repetir que se ve muy lenta, más que sus amigas y me explica que a veces éstas se enfadan con porque lo es. (Observación en el Aula de Enlace del IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Marzo de 2009).

Las palabras de Ismael y Quiao, así como otras expresiones empleadas por los estudiantes, dan cuenta de la reflexividad de los chicos y chicas para captar su posición en el programa. En el primer caso, como hablante de español, lo que no era frecuente en el Aula de Enlace ya que la mayoría de sus compañeros tenían otras lenguas maternas; y en el segundo

en Río Rosas, otro en Guadarrama y la de ahora. En todos ha pasado por Aula de Enlace, pero la que más le gusta fue la de Río Rosas porque hacían muchas excursiones. La de Guadarrama también porque había piscina. Me cuenta que estar en el Aula de Enlace le parecía bien al principio para aprender mucho castellano, pero que como ella ya sabía, pues al final ya no la necesitaba. Me explica que cuándo salió ya quería irse porque ya sabía y que además aprendía más practicando con sus amigos de la clase de referencia. Me dice que ella casi no hizo amigos en enlace porque no podía entenderse y que los hacía en la clase grande. Hoy, no mantiene relación ni con los compañeros de las aulas de enlace ni con las profesoras. (Observación en Centro de Tiempo Libre Lavapiés. Extracto de mi diario de campo. Abril de 2009).

porque la joven sabe que los ejercicios realizados no corresponden a su edad, aunque los docentes los justifiquen como los necesarios para la adquisición de un vocabulario de contenidos mínimos. Además, Quiao se percibía poco eficaz de cara a la realización de ejercicios escolares, salvo a los que considera que no corresponden a su edad. Quiao había interiorizado la obligación de trabajar en las tareas de la escuela pero se percibía poco capacitada para desarrollar dichas labores. Aunque en el 2009 se planteaba seguir estudiando, acabó dejando la escuela sin obtener el título de secundaria. Además, me explicaba que su madre le decía que debía saber más castellano y que sus amigas se enfadaban con ella por sus dificultades de aprendizaje. Al mismo tiempo, Quiao era muy valorada por sus profesoras del Aula de Enlace y sus compañeras, ya que siempre ayudaba a las alumnas recién llegadas traduciendo del castellano al chino, y viceversa.

Respecto a las relaciones establecidas considero fundamental, realizar un pequeño apunte en relación a las tejidas entre los propios alumnos del Aula de Enlace. Indicando que no siempre se prolongan en el tiempo, sólo en algunos casos, como el de Samira e Ileana, a las que entrevisté gracias a las docentes del IES Cantueña. O los de Gao y Wong²⁶⁵.

Samira escribía en su autorretrato de la siguiente manera sobre Margarita:

En ese aula (refiriéndose al Aula de Enlace) conocí a una chica que vendría ser mi compañera en 4º, y en 2º de Bachiller. Me encanta Margarita! Hoy día somos muy amigas, y nos vemos mucho (es sólo para que veáis que puede pasar cualquier cosa, cosas buenas que no te imaginabas, porque al principio yo no quería venir a España, pero como veis, no ha sido tan horrible, ha valido la pena, pero sólo por las cosas buenas). (Autorretrato de Samira. Ex Alumna del Aula de Enlace en el IES Cantueña Extracto de mi diario de campo. Junio de 2011).

Sin embargo, los estudiantes en ocasiones tienen más información que sus profesores sobre jóvenes que han abandonado el sistema educativo. Como es el caso de Li que, a través de facebook, preguntó a Xiu y Jing si yo podía visitarlas en la tienda en la que trabajaban, así como la dirección concreta de dicho establecimiento (ambas accedieron). Por el contrario, Quiao expresó, por el mismo medio, a Li que no tenía tiempo para verme. Todas estos contactos se produjeron en el primer semestre del año 2011. Y también el caso de Wong que, a través de

²⁶⁵ Wong me explicaba que no solía salir por las tardes y en el instituto se relacionaba principalmente con otro ex compañero de las Aulas de Enlace, Gao:

Me cuenta que no sabe casi nada de los alumnos de Aula de Enlace con los que estuvo. Sólo de Gao. Sale al recreo con él y dos compañeros de clase del último y dos niños de nacionalidad china. (Entrevista no grabada a Wong. Ex Alumno del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Mayo de 2011).

algunos correos electrónicos que hemos cruzado, me contó los cursos en los que Gao y Wei estaban escolarizados durante el curso 2011-12.

En otras ocasiones, a pesar de que no mantengan un contacto continuado, recuerdan con cariño a los compañeros que conocieron en su estancia en el Aula de Enlace.

en la clase (refiriéndose al Aula de Enlace) no había ningún rumano o moldavo para poder comunicarme con ellos así que sólo podía hablar con algunos chinos, y me hice amiga de una de ellas llamada Jing que la volví a ver en algunas ocasiones. (Autorretrato de Irina. Ex alumna del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Junio de 2011).

Me gustaría añadir finalmente que algunos alumnos y ex alumnos y alumnas de las Aulas de Enlace se conocen entre sí, ya que los más veteranos ayudan a los nuevos, bien como alumnos tutores o apoyando en clases extraescolares por las tardes, como es el caso de Samira con Irina o de Nadia con Nicoleta.

Luego empecé a ir a unos Talleres de castellano y a unas clases por la tarde que me daba una chica bulgar llamada Nadia, una chica muy simpática. Después de un mes nos hicimos muy buenas amigas, yo ya sabía más o menos español así que ya no iba a las clases, solo iba a los talleres, pero últimamente no me dejaban mis padres ir ☹ (Autorretrato de Nicoleta. Ex alumna del Aula de Enlace en el IES Cantueña. Extracto de mi diario de campo. Junio de 2011).

Las Aulas de Enlace adquieren una posición fronteriza, ya que se encuentran al comienzo de la escolarización de un elevado número de personas. Como ha podido verse en el Capítulo II, una importante cantidad de chicos y chicas han estado escolarizados en este recurso. Algunos estudiantes ni si quiera prosiguen sus estudios después de abandonar el programa. En cambio, otros, reciben orientaciones sobre los itinerarios a continuar y atraviesan la frontera mencionada. En más de una ocasión, son dirigidos a otros programas externalizados del aula ordinaria. La frontera produce dolor, pero también produce poder transformador dicen Marisa Belausteguigoitia y Lucía Melgar (2007). El Aula de Enlace, al que defino como espacio fronterizo, puede producir dolor cuando los chicos y chicas se ven obligados a que sus expectativas académicas se vean reducidas o al tener dificultades en la interacción con sus compañeros de clase y profesores. Por otro lado, los profesores también destacan dificultades en el desempeño de su labor, como en la coordinación con los compañeros y el papeleo que el programa entraña. Asimismo, dicen sentirse decepcionados ante el fin de las Aulas de Enlace, un recurso en el que han depositado trabajo, ilusiones y prestigio.

Las Aulas de Enlace no tienen el poder de transformar el sistema educativo, ni si quiera fueron planteadas con esa intencionalidad, sino que se presentan como una medida más de

atención la diversidad-a compensar. Sin embargo, este programa, ha abierto la posibilidad de que determinados sujetos ensayen otras lógicas pedagógicas, reconozcan las “posibilidades” que dicho programa les ha aportado y se aproximen de modos no tan comunes y posibles en las aulas ordinarias. El bienestar manifestado por algunos docentes (en comparación con el aula ordinaria) y jóvenes me ha permitido pensar las prácticas desplegadas en el programa y sus particularidades no como una dogma a aplicar en educación, sino como un interrogante, que necesariamente me lleva a reflexionar sobre la situación del sistema educativo actual.

VI.4. CONCLUSIONES

En el Punto II, La Escuela y sus fronteras, he trabajado fundamentalmente tres aspectos, que explicaré con mayor profundidad y pondré necesariamente en relación con el Punto I, La Escuela en crisis. Estas conclusiones me permitirán dar coherencia y sentido a las diferentes propuestas trabadas en este capítulo, que constituye el último apartado de la tesis doctoral.

En primer lugar, quería destacar que los profesores que han desempeñado un trabajo dentro de las Aulas de Enlace dicen sentirse satisfechos con la tarea desempeñada. Justifican dicho bienestar por diversas razones, pero especialmente por la relación establecida con el alumnado. En el caso de profesores como Álvaro dicha clase le permitió experimentar con diferentes lógicas pedagógicas, que le ayudaron a pensar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde otras estrategias.

Además, Álvaro emplea dos expresiones, “entenderles” y “saber que quieren los chicos” para destacar las “oportunidades” que los programas como Diversificación o Aula de Enlace le habían posibilitado. A mi modo de ver, ambas expresiones son sustanciales para conocer las diversas concepciones de la enseñanza empleadas por el profesorado (las cuales se van reformulando constantemente) y también de cara a profundizar en las relaciones que se construyen entre docentes y estudiantes y en las imágenes que los primeros van elaborando de los segundos. En el caso de Álvaro, su experiencia en los grupos de diversificación denota una disposición por comprender los deseos y expectativas que los chicos y chicas tienen de cara a la escuela y su futuro formativo y profesional. Este último es un interés que algunos chicos y chicas, con lo que mantuve contacto, dicen tener. De hecho, desarrollan distintas estrategias para intentar labrar las trayectorias que proyectan para sí mismos.

Los profesores emplean distintas categorías para definir al alumnado migrante y explicar sus trayectorias escolares, como he explicado en el Capítulo V. También utilizan formas de clasificar a los estudiantes autóctonos, como he trabajado en el presente capítulo.

Los sistemas educativos, las lenguas y las particularidades culturales, que atañen al *origen*, son elementos empleados para diferenciar a los estudiantes migrantes de los autóctonos. Otros, en cambio, tienen elementos en común. Como es el caso de la crítica a algunas familias y a la manera de gestionar la educación de sus hijos y acompañar sus procesos formativos. O también la expresión “se están occidentalizando” para explicar la pérdida de interés por lo escolar de los jóvenes extranjeros recién llegados y su proceso de mimetización con los nacidos en España.

En mi opinión, tanto unas categorías como otras encierran un proceso implícito de comparación con un ideal de estudiante, que afecta a todo el alumnado, sea migrante o no. Este proceso de idealización se asienta sobre las siguientes representaciones: un chico o chica interesado por los conocimientos impartidos en la escuela, sin problemas de comportamiento (“disciplina”), con “el nivel” que requieren los programas y la lengua (tanto para comunicarse como para seguir las clases), que desarrolle relaciones con los compañeros y compañeras de diferentes nacionalidades y forme parte de un núcleo familiar que despliegue determinadas prácticas que den cuenta de su interés por la formación y el acompañamiento en las necesidades “propias” de un adolescente. Estas imágenes colocan a muchas personas por debajo del mismo y las definen en términos de carencia (Duschatzky y Sztulwark, 2011)²⁶⁶.

Una mirada que se centra en las supuestas carencias de los otros no facilita la reflexión sobre las posiciones desde las que dichas faltas son formuladas y conlleva diseñar los mecanismos para redimir lo que a otros les falta. Estos mecanismos, que actúan desde un lugar separado²⁶⁷, apartan a unos estudiantes de otros para que la normalidad construida no se vea afectada. Además, legitiman su acción no sólo con la no afectación mencionada, sino con ofrecer oportunidades a los separados-diferentes-a compensar.

El sistema escolar crea mecanismos como las Aulas de Enlace que parecen reducir las desigualdades de partida y facilitar el acceso a los recursos. Sin embargo, diferentes investigaciones han demostrado que dichos mecanismos producen así mismo desigualdades. Éstos, además, acaban generando un proceso de debilitamiento de los propios chicos y chicas, al asumir el fracaso o el éxito como una responsabilidad única, como si fueran fruto solamente de las facilidades o dificultades derivadas de su personalidad y/o su origen.

266

... la idea de no ser, de degradación, de falta, aparece cuando, en lugar de captar multiplicidades en tensión, las fundimos en la homogeneidad de un ser general contra la que se comparan las realidades. En esta manía de pensar en términos de más o menos radican los falsos problemas. Plantear un problema es inventar y la invención abre nuevas dimensiones de existencia (Duschatzky y Sztulwark, 2011: 51).

²⁶⁷ Como los parámetros de compensatoria bajo los que son definidas las medidas de atención a la diversidad como Aulas de Enlace, Diversificación.

En este sentido, en mi trabajo, y concretamente en el Capítulo IV, he dado cuenta del papel que adquiere el Aula de Enlace en relación a las trayectorias académicas de algunos jóvenes. De cara a una línea de investigación futura, querría profundizar y comprender el proceso de interiorización del éxito o fracaso escolar en los estudiantes que han estado escolarizados en programas como las Aula de Enlace. Es decir, el papel que adquiere el éxito y el fracaso escolar en la construcción de las subjetividades de los jóvenes y cómo los primeros se vertebran junto a otras categorías sociales, como la clase social, el género o la "raza".

Al mismo tiempo que los profesores entrevistados se muestran críticos con determinadas lógicas y prácticas escolares producen imágenes de la institución como un espacio racional, igualitario, símbolo de lo culto y con capacidad de transmisión de "valores" en una sociedad en "anomia". Elaboran formas de clasificación de los jóvenes, migrantes y no, desde las representaciones de su tarea como profesores y del papel de la escuela. Pero, a su vez, la atención centrada en las carencias de los otros es utilizada por los docentes como una estrategia discursiva para ir construyendo una identidad de la escuela, o más en concreto de la "función social" de la institución y de su profesión (Cucalón, 2012).

Por otra parte, los jóvenes también dan sus propios significados a lo escolar, a sus saberes, reflexiones, prácticas y experiencias. En los múltiples significados que los estudiantes, con los que tuve contacto, dan a la escuela he podido ver que los jóvenes otorgan un lugar fundamental a las relaciones tejidas con sus compañeros y compañeras del centro escolar, como he explicado en los Capítulos IV y V. Sin que esto implique que no tengan interés por obtener una titulación. Las motivaciones formativas combinadas con esfuerzo, que se dan en algunos estudiantes y son reconocidas por docentes como Fidel o Elena, no siempre obtienen los resultados esperados por los alumnos y alumnas, generando la ruptura de sus trayectorias previas y la consecuente adaptación a la situación (Del Olmo, 2009).

Algunos de los antiguos estudiantes de las Aulas de Enlace entrevistados, como es el caso de Irina, otorgan a la escuela un lugar esencial como garante de diplomas que facilitarán su acceso al mercado laboral. Una reclamación que, por otro lado, los docentes también interiorizan y fomentan, junto a la necesidad de un proceso de restitución del lugar simbólico del docente: "antes el maestro era alguien, ahora no es nada".

Al mismo tiempo, profesores como Juan plantean que los colegios e institutos son los únicos espacios capaces de deconstruir la "anomia" social. Esta última visión también aparece recogida en los análisis de Dubet (2010), que he mencionado anteriormente, cuando destaca que los docentes ven una sociedad sin valores y pérdida frente a la escuela. Lo que el autor señala es que la institución escolar también ha tenido un papel crucial en la producción de las problemáticas que algunos agentes consideran que parecen aquejarla. Pone como ejemplos la

concepción de la infancia y la adolescencia, que forma parte del imaginario de determinados sectores de la clase media –a los que los propios docentes pertenecen–, o la reclamación de la profesionalización, que es una demanda propia del profesorado y sus sindicatos.

Esta profesionalización es una de las características de una escuela configurada en los tiempos de preeminencia del mercado, que lleva a los sujetos, sean docentes y no, a una búsqueda constante de actualización (es decir, a la obtención de titulaciones que acrediten formación específica y adaptada a los tiempos presentes) para el desempeño de sus empleos. Ven en la introducción de constantes novedades la solución a los males y la garantía de los éxitos (Duschatzky y Corea, 2008). En este sentido, algunos de los profesores entrevistados, como Marcelo, Juan o Álvaro, consideraban que una de las soluciones a las problemáticas escolares, como la falta de motivación de su alumnado, era transformar la metodología de trabajo dentro de las aulas o la introducción de las TIC, como una manera de hacer asequibles los contenidos a los estudiantes que habitan hoy las clases.

Por otro lado, quería referirme a los lazos contruidos entre profesores y estudiantes. Elena, Lidia y Cristina, que fueron tutoras²⁶⁸ de Aula de Enlace durante un largo periodo de tiempo, señalaron que dicho programa les había ayudado a recobrar la ilusión por su profesión (en los dos primeros casos) o les proporcionaba (en el de Cristina) un espacio donde hacer factible su concepción de la docencia. Dichas enunciaciones hacen evidente que el bienestar que dicen reportarles el programa es fruto de una comparación con el desempeño de su labor en las clases ordinarias de secundaria en las que imparten determinadas materias, como inglés (Cristina durante el curso 2010 también daba clases de inglés en secundaria mientras no estaba en el Aula de Enlace). De algún modo, utilizaron las posibilidades que les ofrece el sistema educativo para trabajar en este tipo de programas, cuyas características les presentaron realidades que no esperaban, dicen las profesoras, y el establecimiento de una relación con el alumnado diferente.

Además, los chicos y chicas consideraban satisfactoria su estancia en el Aula de Enlace, como consecuencia del aprendizaje del castellano pero también de la ayuda que las profesoras les habían prestado en determinadas situaciones personales. Estas relaciones se prolongaron a lo largo del tiempo en varios casos. En algunas ocasiones, hay antiguos alumnos que usan dicha relación establecida para demandar ayuda a sus docentes: los profesores se convierten en un punto de referencia, pero también el Aula de Enlace en sí, como un espacio de intercambio con otros compañeros recién llegados y para narrar a las tutoras sus experiencias en los grupos de

²⁶⁸ Pedro también fue tutor del Aula de Enlace en el curso 2008-2009 en el que realicé mi trabajo de campo. Sin embargo, su estancia sólo fue de un año de duración, ya que cubría una baja de Cristina. Este programa le había llevado a desempeñar un trabajo que no esperaba.

referencia. Otros estudiantes no vuelven a la clase en busca de apoyo, pero acceden a las propuestas que estas últimas les hacen, como ayudarme participando en las entrevistas²⁶⁹.

Resulta interesante cómo los sujetos se apropian de las particularidades del programa, pero también el significado de dichas apropiaciones de cara a las "posibilidades" que consideran que estas medidas les aportan. Además, resulta fundamental atender a las "posibilidades" en sí, ya que estas últimas proporcionan un resquicio desde el que pensar la situación en la que se encuentra la escuela a día de hoy.

De alguna manera, a través de las entrevistas y observaciones, he podido pensar el programa no sólo desde la lógica pedagógica bajo el que fue creado y desde sus consecuencias sobre las trayectorias formativas, sino también comprender el Aula de Enlace en el marco de una escuela que percibe no saber "cómo se puede hacer mucho más" ante nuevas figuras que la habitan, como los chicos y chicas migrantes, pero también los autóctonos. Esto, a su vez, me ha permitido ver las "oportunidades" que este espacio facilita a los agentes que lo habitan.

En este sentido, Lidia y Elena encontraron en el Aula de Enlace la posibilidad de recobrar la motivación profesional que dicen haber perdido en la enseñanza de inglés en la ESO. O el de Álvaro, que considera que su trabajo en el seno de las medidas de atención a la diversidad tiene una "función social" más importante que en sus clases de filosofía.

A lo largo de estas páginas he intentado dar cuenta que los profesores entrevistados, a los que muchos de sus estudiantes estiman, se encuentran inmersos y producen una institución en crisis de sentido. Es decir, los docentes consideran que la escuela ha perdido la "magia". Se encuentran con la presencia de estudiantes, inmigrantes y autóctonos, y realidades con las que antes no habían trabajado. La mera presencia de éstos interpela dicha posición y favorece que determinados profesores se pregunten por su "función social" o expresen su impotencia ante determinadas realidades ante las que no saben "cómo se puede hacer mucho más".

²⁶⁹ Los alumnos y alumnas que habían estado escolarizados, y a los que pude entrevistar, en el Aula de Enlace del IES Cantueña, mostraron satisfacción con el programa. Los jóvenes del Colegio Mica, que eran alumnos del Aula de Enlace en 2008-2009, durante mis observaciones en 2010, entraban constantemente a la clase para ver a los compañeros y compañeras pero también para contar a Cristina cómo les iba en su grupo de referencia. Para algunos estudiantes la entrada en los últimos no siempre fue fácil, según indican y he trabajado en los Capítulos IV y V, como consecuencia de sus problemas a la hora de comunicarse, conflictos con algunos compañeros y el desenvolvimiento en las materias.

Por otro lado, el que los estudiantes se mostraran satisfechos con el programa no significa que algunos estudiantes en el primer curso en el que comencé mis observaciones señalaran sus deseos de salir del programa e incorporarse a las aulas ordinarias para seguir aprendiendo. En determinados casos, como el de Milena y Ion en el Colegio Mica, dichas aspiraciones se hicieron especialmente patentes. Sin embargo, dada la plasticidad de la organización del programa mientras Pedro era tutor, los chicos y chicas trabajaban en el Aula de Enlace los exámenes o actividades de las aulas de referencia, a las que entraban pero a las que no pertenecían definitivamente. Las exigencias por parte de los docentes de los grupos ordinarios, de cara a que sus alumnos comprendieran el idioma, siempre funcionaba como una nebulosa detrás del día a día de los agentes que habitan el Aula de Enlace.

Las particularidades del programa no sólo han sido asumidas por los profesores de cara a un cambio en la tarea docente o a captar las “posibilidades” que ofrecía, sino que los chicos y chicas también las han hecho suyas, no sólo a la hora de realizar las tareas de las aulas de referencia o en tener a las profesoras como apoyo a lo largo del tiempo, sino a ser buenos conocedores del dispositivo y sus formas de gestión.

Finalmente, destacar que las características de las Aulas de Enlace como espacios de aprendizaje del castellano me permitieron mantener conversaciones con los chicos y chicas sobre sus propias vidas, sus experiencias dentro y fuera del programa, en sus países de origen, e incluso con sus familias. Me permitieron conocerles un poco más y también la narración de sus propias vivencias, haciendo uso del diccionario y de conversaciones pausadas y atentas que facilitaron el comprendernos.

Conclusiones

Deseo finalizar el texto a través de una serie de conclusiones que me permitan recapitular las principales ideas presentadas a lo largo de los diferentes capítulos. Las expondré siguiendo un hilo narrativo semejante al de los grandes apartados de este estudio e intentando responder a las cuestiones que me planteé cuando inicié el análisis de las Aulas de Enlace. Los conceptos que otros investigadores y pensadores han acuñado (y que han sido un referente en todo el proceso) también han guiado este final, al posibilitar que exponga sus aportaciones a mi investigación y lo que ésta puede contribuir a sus avances a través de una mirada etnográfica sobre un recurso educativo como las Aulas de Enlace. Además, lo acompañaré con las líneas de estudio que espero poder seguir a partir de ahora. Dicho esto, comienzo el principio del fin de la tesis.

Normativas, Estadísticas y Concepciones de las Aulas de Enlace

El Capítulo I y II están en estrecha interrelación con los siguientes, ya que como ha podido verse los discursos de los agentes, especialmente del profesorado, están en conexión con las normas y orientaciones bajo las que las Aulas de Enlace fueron creadas.

El análisis me ha permitido conocer cómo las Aulas de Enlace y el Programa Escuelas de Bienvenida (en el que se encontraban inmersas las primeras) buscaban la enseñanza del castellano, la integración y la acogida de los jóvenes extranjeros. Este examen me ha posibilitado desentrañar la lógica o "*filosofía de trabajo*" que manejaban sus creadores y sus representaciones respecto a la educación, la escuela, las medidas de atención a la diversidad cultural, la enseñanza de una segunda lengua o la infancia.

En este sentido, ha sido fundamental el examen del texto de Boyano *et al.* (2006) por tres razones. En primer lugar, porque he podido explorar con mayor profundidad los planteamientos desde los que la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, y concretamente la Dirección de Promoción Educativa, puso en marcha las Aulas de Enlace y, con ello, planteó la incorporación del alumnado inmigrante/extranjero en el sistema educativo de la región. En segundo, porque he podido comprender sus representaciones respecto a las Aulas de Enlace como un programa de educación intercultural (lo que, su vez, me ha permitido analizar cómo la conciben). En tercero, y principalmente, porque he podido comprobar las semejanzas y diferencias entre los discursos empleados por los y las autoras del texto y los utilizados por los profesores del IES Cantueña y Colegio Mica.

A este respecto, puede verse que hay similitudes en la definición de los objetivos (enseñanza del castellano e incorporación a las clases de referencia) de las Aulas de Enlace y su descripción como un espacio de acogida. Relacionan la diversidad cultural con la llegada de

jóvenes inmigrantes a las escuelas madrileñas y a su variedad de nacionalidades. También las hay en cuanto a las imágenes sobre la diversidad cultural y su determinación sobre los sujetos, produciendo una visión esencialista y homogeneizadora sobre la cultura. Por otra parte, en Boyano *et al.* (2006) relacionan a ésta con los sistemas educativos de los estudiantes extranjeros y consideran que los saberes adquiridos en sus países de origen son los lugares desde los que comenzar la escolarización en Madrid; es decir, no piden su abandono sino la enseñanza a partir de dichos saberes. El profesorado entrevistado también se refiere a los sistemas educativos y lo hace, fundamentalmente, para explicar las trayectorias académicas del alumnado inmigrante, pero los categoriza en términos de carencia o, por el contrario, de ventaja. En el primer caso suelen aglutinar a los que provienen de América Central y del Sur, Norte de África y África Subsahariana. En el segundo incluyen principalmente a los estudiantes procedentes de países de Europa del Este, pero también a los de China en cuanto a algunas materias (como matemáticas, física o química) y conductas positivas hacia la escuela y el profesorado.

En el rastreo de las normativas, manuales de organización didáctica y noticias de prensa sobre las Aulas de Enlace, también he realizado una búsqueda de información respecto a la representatividad del programa y el alumnado atendido desde su implantación. Una cuestión esencial, ya que me hubiera permitido conocer la proporción de Aulas de Enlace en centros públicos y concertados en función de la cantidad de escuelas según titularidad y área territorial. Las conclusiones no han sido las que esperaba, en gran medida debido a la opacidad de los datos obtenidos de la Consejería de Educación. O quizá el resultado significativo a la búsqueda emprendida a través de los directores, subdirectores y demás cargos responsables del programa, es que no he podido obtener cifras claras sobre las variaciones en el número de Aulas de Enlace.

De cara a mi estudio, también hubiera sido idóneo tener información sobre: a) las Aulas de Enlace que ha habido y hay en primaria, secundaria y las mixtas a lo largo de los años; b) la variación en el presupuesto con el que han contado las escuelas para implementarlas; c) los grupos, programas o niveles en los que son escolarizados los estudiantes de toda la región al salir de las Aulas de Enlace y las escuelas en las que se matriculan al dejar el dispositivo (es decir, si son o no las mismas en las que se encuentra el programa).

La falta de transparencia en los datos tampoco me ha facilitado conocer la cantidad de profesorado que ha trabajado en el programa y ha dejado de hacerlo. Un tema imprescindible para estudiar la paulatina desaparición del dispositivo, ya que no sólo es importante el número de clases sino también el de docentes.

A pesar de las dificultades resaltadas, he podido comprobar los vaivenes en la cantidad de las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid a lo largo de los años, acentuándose un importante descenso en los últimos cursos. A través de las cifras obtenidas de la Dirección de Área Territorial de Madrid Capital, también he comprobado que la disminución se ha dado en mayor medida en la escuela pública que en la concertada y que se ha tendido a la creación de clases mixtas (que escolarizan al mismo tiempo al alumnado de primaria y al de secundaria) en la ciudad de Madrid. Esta última era una acción no recomendada por la propia administración a partir de una evaluación del recurso a la que Margarita del Olmo (2007) tuvo acceso. Como he resaltado en el Capítulo II, a mi modo de ver, la desaparición de las Aulas de Enlace en la escuela pública en mayor medida que la escuela concertada parece responder a un proceso de privatización y recorte presupuestario dirigido especialmente hacia la primera.

Para finalizar, querría resaltar que mirar a las Aulas de Enlace desde la Consejería de Educación me ha ayudado a ver cambios en sus preceptos, información ofrecida y formas de gestión. A partir de este trabajo he considerado fundamental ocuparme con mayor profundidad, en futuros estudios, de la influencia de los discursos de las personas que ejercen cargos públicos en el día a día de las escuelas y su capacidad de difusión en los medios de comunicación. Tener en cuenta tales enunciados implica al mismo tiempo prestar atención a la réplica y las propuestas de otros grupos sociales.

Inclusión segregadora

Las Aulas de Enlace, aunque atiendan a estudiantes de Latinoamérica, están básicamente organizadas para la enseñanza del castellano, pero la disposición, estructura y actividades desempeñadas dependen de cada profesor. Al menos en mi trabajo de campo.

A este respecto, el equipo directivo del Colegio Mica diseñó un Aula de Enlace que contaba con una tutora, que se encargaba de trabajar competencias en castellano que permitirían a los estudiantes extranjeros desenvolverse en su vida cotidiana dentro y fuera de la escuela, y profesores expertos en lengua española, matemáticas u otras materias, que enseñaban el vocabulario curricular. Una diferenciación en el aprendizaje del español como segunda lengua que el manual de Boyano *et al.* (2006) estimaba imprescindible.

Las finalidades de esta decisión eran, por un lado, impartir a los jóvenes competencias lingüísticas curriculares que facilitasen su escolarización en los grupos de referencia al abandonar el programa y, por otro, distribuir horas de trabajo entre el profesorado.

Dicha determinación surge en el seno de una situación en la que algunos docentes, tanto del Colegio Mica como del Cantueña, consideran que los ex alumnos y alumnas tienen

dificultades para desenvolverse en las diferentes materias, al no comprender las explicaciones de los profesores de las clases de referencia.

Por otra parte, algunos profesores entrevistados decían que el problema principal no era el aprendizaje de la lengua de la sociedad de acogida, porque acababan adquiriéndola, sino que ni los chicos y chicas inmigrantes ni los autóctonos tenían el nivel suficiente para seguir el ritmo de las asignaturas.

Pero es preciso señalar que la enseñanza de español como lengua extranjera no es la única finalidad de las Aulas de Enlace, tal y como recogen sus instrucciones reguladoras y el libro de Boyano *et al.* (2006). Los otros dos objetivos son favorecer la “integración” de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo y sociedad y generar del programa un espacio de acogida. El profesorado entrevistado concebía éstos como propósitos fundamentales. Así, definían la “integración” como un proceso que favorecería la escolarización, visibilización de los chicos y chicas inmigrantes/extranjeros en los centros educativos y el contacto con sus iguales.

En este sentido, algunos de los ex alumnos y alumnas de las Aulas de Enlace, a los que pude preguntar, remarcaron que su entrada en las clases de referencia no fue sencilla, ya que se sintieron en ocasiones rechazados por los compañeros y compañeras ante su desconocimiento del idioma o por ser extranjeros.

Sin embargo, los conflictos entre iguales no sólo ocurrían en los grupos ordinarios, sino también en el Aula de Enlace. De este modo, he presenciado burlas hacia los estudiantes que obtenían peores calificaciones (en muchas ocasiones éstas procedían de los que mejores notas conseguían) o malestares de algunas alumnas ante los comentarios de sus compañeros varones por su vestimenta y estética.

No obstante, la mayor parte de los jóvenes del IES Cantueña entrevistados resaltó que los meses en el Aula de Enlace les habían resultado gratificantes por el aprendizaje del castellano y las relaciones tejidas con otros compañeros y compañeras y con sus tutoras (señalando las situaciones que las últimas les habían ayudado más allá de lo académico). El reconocimiento al bienestar sentido durante la escolarización en el programa no era sinónimo de que se negaran a abandonarlo, ya que algunos estudiantes señalaron que, a pesar de los miedos que les generaba la entrada en el aula de referencia, deseaban incorporarse y adquirir nuevos saberes.

La escolarización en las Aulas de Enlace del Colegio Mica e IES Cantueña en la mayor parte de los casos duró todo un curso escolar, salvo en el de Milena. En otros, como en los de Ibrahima y Khadi, el apoyo de las tutoras se prolongó una vez habían dejado el programa. Los tutores y tutoras, junto a los equipos de orientación, encaminan a los chicos y chicas hacia los

posibles niveles y grupos en los que podrían incorporarse al terminar su estancia en el dispositivo.

Al salir del Aula de Enlace, la mayoría de los estudiantes repitió curso en el mismo nivel en el que habían sido matriculados durante su escolarización en el programa. Una situación que está en relación con una idea mantenida por sus docentes: el primer año es de transición y asimilación de las dinámicas del centro. Las tutoras y tutores proponen que en los nuevos grupos reciban apoyos, adaptaciones curriculares o ayuda del programa de compensatoria. También hubo casos en los que recomendaron que sus estudiantes ingresaran en PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) o en Diversificación Curricular. Pero las derivaciones siempre son acordes a la normativa vigente. Por ejemplo, ésta especifica que ningún estudiante de 4º de la ESO podrá acceder a estudios post obligatorios al abandonar el Aula de Enlace. Por ello, Milena se incorporó de forma definitiva a su grupo ordinario antes de que finalizase el curso académico y al siguiente entró en primero de bachillerato.

Respecto a las orientaciones del profesorado, no todas las familias las aceptan, como ocurrió en los casos de Gao e Irina. E incluso, algunas docentes, como Elena, no consideran que los programas existentes, como Diversificación, sean idóneos para los alumnos y alumnas de las Aulas de Enlace. Pero los ven como el único recurso educativo existente que les puede permitir la obtención del título de educación secundaria obligatoria, ya que estiman complicado que lo adquieran en los grupos ordinarios, dado su desconocimiento del castellano y el nivel exigido en éstos.

Por otra parte, el haber examinado las trayectorias a lo largo del tiempo (dos cursos académicos en el IES Cantueña) me ha permitido observar que, tras la escolarización en las Aulas de Enlace, hay algunos chicos y chicas que llegan a la universidad, pero hay muchos otros y otras que abandonan la escuela²⁷⁰ a pesar de sus calificaciones excelentes y expectativas iniciales por seguir formándose. También hay estudiantes que continúan su historia en espacios apartados de las aulas ordinarias (como en Diversificación, Compensatoria o PCPI). Esto implica que, de nuevo, se encuentran en itinerarios diferenciados de los grupos ordinarios, lo que tiene repercusiones en el capital escolar adquirido y, con ello, en el mercado laboral. Dicha situación también incide en la imagen que los jóvenes elaboran de sí mismos, una cuestión sobre la que desearía adentrarme en futuras investigaciones.

La existencia de programas fuera del aula ordinaria, como pueden ser las Aulas de Enlace, Diversificación o Compensatoria, no sólo favorece que los estudiantes con dificultades obtengan una titulación mínima, como señalan los docentes, sino que su propia implantación

²⁷⁰ Sin que esto tenga que significar que no puedan volver algún día al sistema educativo, siempre y cuando éste no cierre las formas de acceso.

genera (sin que tenga que ser buscada por los profesores) la clasificación de la población en función del capital “cultural” (adquirido)²⁷¹ y la procedencia étnico-nacional. Una cuestión que distintos investigadores ya han trabajado al señalar que los programas educativos fuera de las aulas ordinarias en la Comunidad de Madrid eran ocupados principalmente por estudiantes inmigrantes (Franzé, Jociles, Poveda, 2009; Ávila y Malo, 2007).

En este sentido, lo que he pretendido es aportar información sobre la posición de filtro que adquiere el Aula de Enlace de cara a las trayectorias de los alumnos y alumnas inmigrantes/extranjeros. De tal modo, que es el primer espacio escolar del participan en la sociedad de acogida y desde el que se toman posibles decisiones sobre su escolarización posterior. Ésta puede darse en los grupos ordinarios con apoyos, pero en muchas ocasiones concatena la formación en programas apartados de las clases de referencia.

Mi atención a las trayectorias académicas de los ex alumnos y alumnas del Aula de Enlace del IES Cantueña durante dos cursos escolares me ha permitido dar cuenta de cambios que de otra manera no podría haber advertido, como el caso del chico y la chica que recondujeron su escolarización hacia los grupos ordinarios aunque se les propusiera en un primer momento ingresar en Diversificación Curricular.

El “Origen” y el déficit

Como puede verse en el Capítulo V, los profesores entrevistados mantienen discursos en los que relacionan el origen de los estudiantes extranjeros con sus dificultades o facilidades socio educativas y su incidencia en las trayectorias académicas posteriores. Mis sujetos de estudio no están circunscritos a ningún grupo étnico-nacional en concreto, ya que son todos los jóvenes que habitan las Aulas de Enlace del IES Cantueña y Colegio Mica. En éstas hay alumnos y alumnas de diferentes nacionalidades, edades, género y ocupación profesional de los padres y madres.

En mi trabajo de campo pude recoger diferentes discursos de los docentes en los que cultura, familia, sistema educativo y lengua de origen de los estudiantes migrantes eran utilizados como explicación a sus itinerarios. Pero el foco de atención y explicación variaba entre unos alumnos y otros según su nacionalidad o región geográfica e histórica de procedencia.

En mi estudio emergieran con fuerza discursos culturalistas. Así, en ambos centros educativos, los profesores identificaban la diversidad cultural con la inmigración y con las

²⁷¹ El acceso al mercado laboral o a la formación superior no es el mismo desde PCPI, e incluso Diversificación, que desde Bachillerato.

diferencias nacionales o regionales (a nivel mundial). En relación al alumnado de China, que era el mayoritario en ambos Aulas de Enlace, los docentes atribuían a su lengua origen y cultura sus dificultades académicas. Veían a la última como cerrada sobre sí misma, lo que consideraban que hacía complicadas sus interacciones con la población autóctona y, con ello, la adquisición del castellano. En cambio, legitimaban su sistema educativo (en algunas materias) y la disposición de los estudiantes hacia la formación.

A mi modo de ver, los procesos de esencialización de los grupos de pertenencia de los estudiantes inmigrantes en el IES Cantueña y Colegio Mica implicaban: a) la ocultación del conflicto y capacidad de los grupos dominantes para producir discursos hegemónicos sobre lo que caracteriza a un grupo minoritario; b) la invisibilización de las desigualdades y resistencias de los que ocupan posiciones subordinadas; c) la concepción de un sujeto determinado por las particularidades que se le atribuye a su grupo, en este caso étnico-nacional, de pertenencia.

Por otra parte, el hecho de haber puesto atención a las diversas visiones que el profesorado mantiene sobre las culturas de origen de los estudiantes me ha permitido comprobar cómo los discursos esencialistas se constituyen junto a los que, aunque no expresen directamente que las perciben como deficitarias, sí les atribuyen atraso en relación a aspectos como la igualdad entre mujeres y hombres, especialmente en el caso de la población musulmana.

También recogí discursos en torno a las diferentes estéticas utilizadas por las chicas extranjeras y cómo las formas de vestir o maquillaje se relacionaban con los grupos étnico-nacionales y religiosos de pertenencia. Estas valoraciones reflejan, a mi modo de ver, un proceso de legitimación/deslegitimación de determinadas feminidades. En este sentido, en investigaciones futuras, me propongo indagar, por un lado, cómo los procesos de legitimación/deslegitimación de las mencionadas feminidades está en relación con la estética de las jóvenes, su clase social, procedencia étnico-nacional, disposición hacia la escuela y calificaciones académicas y, por otro, cómo dichas intersecciones influyen en las relaciones que las estudiantes establecen entre sí. Como he dicho en la introducción, pretendo llevar a cabo estos objetivos a través de la construcción de historias escolares de chicas de clase trabajadora que hayan tenido éxito académico y que preferiblemente hayan estado en un Aula de Enlace.

Al mismo, considero fundamental cuestionar el lugar que ocupa la cultura para explicar cualquier situación que acontece en la escuela, cuyas razones no sólo vienen dadas por las diferencias en la procedencia étnico-nacional sino de clase, género o edad. La atención que se presta a la cultura como modo de justificación de cualquier situación puede estar neutralizando otras cuestiones fundamentales y arraigadas en el propio contexto escolar.

En lo que se refiere a las familias, sistemas educativos y lengua materna, como elementos que remiten al origen de los estudiantes extranjeros y a los que los profesores entrevistados hacen alusión para explicar las trayectorias de los jóvenes, tengo que señalar los siguientes aspectos. En cuanto a las familias, a través de los chicos y chicas, he podido comprobar el interés que los hijos e hijas piensan que sus padres tienen de cara a su formación. Esto se daba en la mayor parte de los casos, salvo en el de Wei. Pero los estudiantes también abrían ante mí otras cuestiones relacionadas con su familia que no me había planteado previamente y que son fundamentales para comprenderles, como son los conflictos con sus progenitores en relación al ocio, las dificultades económicas de las familias o la ayuda prestada en las tareas escolares por parte de otras personas de su parentela más allá de los padres y madres (como Gao destacaba, quien también me indicó que le había apoyado mucho un compañero de clase).

Por último, querría señalar que las visiones de los docentes respecto a los sistemas educativos de los países de origen de los estudiantes tienen como finalidad, a mi modo de ver, establecer clasificaciones y buscar proximidades y lejanías respecto a lo que consideran que define la estructura escolar de la Comunidad de Madrid. Estas representaciones generalizantes tienen como consecuencia la jerarquización entre estructuras educativas (mejor/peor nivel o más/menos disciplinadas –sin que legitimen la disciplina, o más bien un determinado tipo o manera de ejercerla como pueda ser el abuso físico-) y la falta de atención sobre las diferencias en los centros educativos de un mismo país y en las experiencias de cada estudiante. Algunos jóvenes, además, suelen contestar a ideas preconcebidas sobre los colegios y niveles educativos de sus lugares de origen indicando que en su país son más “*difíciles*” algunas materias que en Madrid. O el caso de Naima que me explicaba que sus padres buscaron una escuela en Marruecos para su hermana y para ella en la que se establecían un relación más cercana entre profesores y alumnos. Por otra parte, a mi modo de ver, el hecho de establecer jerarquías entre sistemas educativos refuerza las justificaciones respecto a trayectorias académicas disímiles; es decir, una vez más las diferencias se traducen en desigualdades (García Castaño, Granados y Pulido, 1999).

Estudiar las categorías (cultura, sistema educativo, familias y lengua materna) bajo las que el origen de los estudiantes inmigrantes/extranjeros aparece conceptualizado en los espacios escolares como problemático tiene como finalidad dar cuenta de la vigencia de la teoría del déficit (ampliamente criticada) en los discursos. En mi trabajo mostrar dicha vigencia forma parte de un intento por comprender cómo determinadas imágenes se actualizan e inscriben en la realidad de las escuelas madrileñas ante la llegada a mayor escala de estudiantes y familias de otros lugares del planeta, categorizados como inmigrantes. La

actualidad de tales representaciones está relacionada con la lógica (compensatoria) bajo las que han sido creadas las medidas de atención a la diversidad. Las políticas, discursos y prácticas educativas centradas en lo que al otro le falta, no sólo lo *alterizan*, sino también fortalecen el hecho de que la propia institución (en un sentido general) no vea las dificultades que le son inherentes (como las desigualdades que puede acabar generando) y se refuerce su identidad como símbolo de cultura, racionalidad e igualdad de oportunidades.

Para finalizar, querría puntualizar que los discursos en torno a las procedencias de los jóvenes extranjeros escolarizados en las Aulas de Enlace no siempre son relativos al déficit, como he ido resaltando, aunque sí esencialistas y generalizantes (lo que, al mismo tiempo, petrifica las identidades). La distinción que dichos discursos establecen entre los orígenes de unos estudiantes y otros, más o menos *próximas* a un supuesto *nosotros (español)*, que oculta a su vez otros intereses, como los de clase social), remite necesariamente al modelo de análisis planteado por Ogbu. Este autor propone, como he dicho en Aportes teóricos utilizados, las nociones de minorías voluntarias e involuntarias para explicar las representaciones y prácticas (las cuales no son iguales para todos) que los grupos dominantes establecen hacia los “racial” y étnicamente diferentes en Estados Unidos y las respuestas de éstos ante las realidades que sufren. Una investigación futura, como la que he ido resaltando, atendería a dichas divisiones (intentando profundizar en los elementos que las constituyen) y a su incidencia en las trayectorias académicas de las estudiantes de clase trabajadora, migrantes e hijas de migrantes.

“Las fronteras... Confinan y liberan. Protegen y constriñen”²⁷²

En un intento sincero por comprender qué pretendía con mi investigación en las Aulas de Enlace, he podido percibir que en mis conversaciones y entrevistas con los chicos y chicas escolarizados en el programa, así como en las observaciones dentro de las escuelas, buscaba procesos de resistencia ante el profesorado y la institución escolar. Ante esta idea de partida, con lo que me he topado concretamente es con una realidad compleja, difícil de explicar y etiquetar. Esto implicaba que dichas resistencias, explicadas (burdamente) como un proceso de oposición frontal y colectivo, no se producían como tal pero sí puedo dar cuenta de que los jóvenes se apropiaban de las características de las Aulas de Enlace y los vínculos establecidos con los tutores del programa en busca de satisfacer sus expectativas académicas y/o personales, sin que ello signifique que no hayan habido prácticas que perturbaban la autoridad de los docentes o que desoían sus consejos (es el caso de las familias de Irina y Gao que

²⁷² Cita extraída de Lucía Melgar y Marisa Belausteguigoitia (2008:7).

escolarizaron a sus hijos en las aulas de referencia y no en el grupo de diversificación como sus profesores les proponían).

Aunque desde las Aulas de Enlace se tomen decisiones sobre itinerarios no deseados y algunos jóvenes, como Jing, vivan un proceso de desmotivación y abandono escolar, también se abría ante mí un espacio de posibilidad en varios sentidos. Por un lado, algunos docentes aprovechan las características de estas clases para implementar prácticas pedagógicas diferentes y que en las clases ordinarias ven imposible utilizar, al percibir que están más constreñidos por el currículo a seguir. Y por otro, que se establecen relaciones entre docentes y estudiantes que repercuten en las expresiones de bienestar que manifiestan unos y otros.

En investigaciones como la de Miguel Pérez Milans (2007) se mantiene que las Aulas de Enlace se acaban convirtiendo en una isla de la que es difícil desprenderse. Aún estando de acuerdo con Pérez Milans (2007) en esta afirmación, considero que las preguntas no deben dirigirse únicamente hacia lo que ocurre en estas clases sino que deben ser trasladadas también a su afuera (una cuestión que me ha permitido mirar el programa desde otras perspectivas). Es preciso cuestionarse sobre el por qué de la falta de motivación de algunos docentes a la hora de enseñar en las aulas ordinarias (frente a sus expresiones de bienestar en las de Enlace) y el por qué de las dificultades que los chicos y chicas dicen experimentar al incorporarse a las clases de referencia, no sólo de cara a los contenidos sino también a las relaciones con sus iguales.

En el Capítulo VI he enlazado los significados del Aula de Enlace para el profesorado con sus representaciones respecto a la sociedad y a la situación en la que ven a los centros educativos. En este sentido, he procurado analizar las percepciones del profesorado sobre la irrupción de nuevas situaciones en los espacios escolares, no sólo de cara a la llegada de estudiantes de otros lugares del planeta, sino en relación a los cambios en las concepciones de la infancia y la adolescencia, la importancia de la escolarización para los chicos, chicas y sus familias o la presencia de las nuevas tecnologías y su inmediatez. Los discursos analizados presentan, en mi opinión, una imagen de la sociedad absorbida por los intereses individuales y sin motivación de algunos jóvenes y sus familias hacia la escolarización. Aunque también reconocían transformaciones que veían como positivas: la mayor capacidad crítica de los estudiantes o el cambio en las relaciones entre el profesorado y el alumnado.

Todas estas transformaciones que los profesores legitimaban o no estaban en relación, en algunos casos, con el placer de trabajar en el Aula de Enlace. La satisfacción que ofrece a algunos docentes el día a día con los jóvenes inmigrantes/extranjeros recién llegados (aunque también haya disgustos y conflictos como he señalado) está en estrecha interrelación con la insatisfacción de enseñar en las clases de secundaria, dada la falta de adhesión al proyecto

escolar que se atribuye a algunos jóvenes (sean inmigrantes o autóctonos) y sus familias. Una falta que es percibida como una transformación a padecer y cuya solución, en algunos casos, es formulada en términos de vuelta a la sacralización de la institución escolar.

Así, considero fundamental seguir examinando bajo qué ideas se construyen y actualizan las categorías escolares (buen alumno/a-mal alumno/a) y su papel en las experiencias de los niños y jóvenes que pasan por las aulas.

Todos estos planteamientos me han llevado a comprender que las Aulas de Enlace ocupan un lugar fronterizo y poroso por diversas razones: (1) se encuentran al comienzo de la escolarización de una gran número de jóvenes inmigrantes/extranjeros en el sistema educativo madrileño, (2) separan a los recién llegados del resto de estudiantes, (3) influyen en sus itinerarios posteriores (que en ocasiones son favorables y de acuerdo con las expectativas de los chicos y chicas, en otros siguen dándose en espacios apartados de las clases ordinarias y los hay que tienen que romper trayectorias exitosas en sus países de origen), (4) son receptoras a las aulas de referencia en las tareas desarrolladas en su seno pero también en los conflictos entre docentes de éstas y los de los grupos ordinarios y (5) posibilitan prácticas pedagógicas innovadoras y relaciones entre profesorado y alumnado de las que todos intentan apropiarse. Es decir, las Aulas de Enlace confinan y liberan, protegen y constriñen.

Anexos

ANEXO 1: MODELOS DE ENTREVISTA

ENTREVISTA A ALUMNOS/AS QUE HAN ESTADO EN AULA DE ENLACE

Su lugar de nacimiento

- **De dónde eres. Dónde has nacido.** Ciudad/Pueblo. Me podrías explicar un poquito **cómo es ese lugar**.
- Allí tienes **amigos**. Aún los conservas. Sigues teniendo relación con ellos. Cómo mantienes la relación.
- Y tienes **familia**, allí, ¿quiénes se han quedado? Hablas con ellos con frecuencia, y cómo haces. Cómo mantienes la relación.
- Allí fuiste a la escuela. **Cómo era la escuela**. Cuánto tiempo fuiste a la escuela allí. Qué te gustaba de esa escuela. Qué no te gustaba. Por qué sí y por qué no. Cómo te iba en la escuela (notas).Cuál era tu asignatura preferida y la que menos. Y con los profesores cómo era.

Procesos migratorios previos

- Siempre has vivido en ese lugar. O **cambiaste de lugar de residencia antes de venir a España, ¿a otro lugar dentro de tu país?** Este lugar cómo es. Allí tienes amigos. Aún los conservas. Sigues teniendo relación con ellos. Y quién(es) de tu familia se quedaron allí. Hablas con ellos con frecuencia.
- Cuando saliste de tu país de nacimiento. **Antes de llegar a España has vivido en otro país**. Dónde. Cuánto tiempo. Estuviste en alguna escuela. Cómo fue la vida allí. Cómo la recuerdas. Hiciste amigos.

Procesos migratorios en Madrid

- **Cuándo llegaste a Madrid**. Antes de Madrid estuviste en algún lugar de España. Dónde. Cuánto tiempo.
- **Con quién has venido**. Ellos cuando llegaron. **Y en qué trabajan ahora**.
- **Con quién vivías antes de llegar**.
- **Tienes hermanos**. Cuántos. Qué hacen tus hermanos.

Su día a día en el colegio

- **Y tú qué estás haciendo ahora**, de lunes a viernes vas a clase por la mañana y a Paideia por la tarde. En qué curso estás en el instituto. Y en Paideia qué haces.
- **Te gusta ir al instituto. Por qué y a Paideia**.
- A qué escuela has ido y vas.
- **El Aula de Enlace fue el primer lugar al que llegaste de la Escuela**.
- Cómo recuerdas **el primer día en el Aula de Enlace**
- Cuéntame **cómo fue** la vida, el día a día, en el Aula de Enlace. **Qué te gustaba. Qué no te gustaba. Qué te parecían las profesoras**. Qué te parecían **los compañeros**. Y **lo que se hacía allí**.
- **Después del Aula de Enlace** te quedaste en el mismo instituto o te marchaste a otro.
- **Cuánto tiempo estuviste en el Aula de Enlace**
- Cuándo saliste del Aula de Enlace **en qué curso entraste**. **Ya tenías ganas de salir/ya querías salir**.
- **Cómo fue el primer día en tu nueva clase**. Qué tal con los compañeros/as. Qué tal con los profesores. Qué tal con las asignaturas. Cuáles te gustan y cuáles no. Por qué.
- Has asistido a **clases de apoyo** del castellano, dentro o fuera de la escuela, cuando estabas en Aula de Enlace. Y después.

- La escuela era cómo pensabas. Cómo la imaginabas. Los compañeros eran cómo pensabas. Y los profesores. Cuándo estabas en tu país que querías hacer en España, trabajar o estudiar. **En qué querías estudiar o en qué querías trabajar antes de llegar.**
- **Qué piensas de la escuela en España.** De los profesores y de los alumnos.
- Qué te gusta de la escuela en España. Qué no te gusta de la escuela en España (¿es muy diferente a tu país?, ¿por qué?)
- **Qué te parecen las asignaturas.** Hay muchas diferencias entre las clases en tu país y aquí. **Qué diferencias ves.** Si pudieras cambiar algo de aquí, qué cambiarías.

Su día a día en Madrid

- **Dónde vives ahora**
- Cuándo llegaste a esta ciudad. Qué pensaste. **Era cómo la imaginabas.** Por qué es igual o por qué es diferente. **Qué te gustó y qué no.** Cómo te sentías. Te querías quedar o ir o las dos cosas. Qué te daba miedo.
- Y ahora, **cómo estás en Madrid.** ¿Te gusta?, por qué sí y por qué no. Tienes relaciones con tus vecinos. Cómo te sientas con la gente del pueblo/barrio. **¿Qué es lo que más te gusta del barrio?, ¿Qué haces en él?**
- Qué es lo que más te gusta de estar en Madrid. Qué es lo que menos te gusta.

Sus relaciones personales

- Condiciones de los padres: ¿cuándo llegas a casa aún están trabajando?, ¿dónde vives?, ¿te gusta tu casa?
- **Tienes amigos.** Con estos amigos quedas fuera de clase. De dónde son. Qué hacéis. **Te relacionas con chicos de España u otros países. Si es que no, por qué no.**
- **Qué haces los fines de semana**
- Ahora qué haces cuando sales de clase.
- Te gusta algún deporte u otra cosa (música....). ¿De qué equipo de fútbol eres? Y ¿jugador? Y allí ¿de qué equipo eras? ¿Cuál es tu cantante o grupo de música preferido?, ¿qué tipo de música te gusta?, ¿has conocido en España algún grupo que te haya gustado mucho? Te gustaría hacer otras cosas. Si es que sí dime cuáles y por qué.

Futuro

- **Ya sabes qué quieres ser de mayor.** Quieres seguir estudiando. Quieres trabajar. **En qué quieres estudiar o trabajar.** Lo ves fácil o difícil hacer lo que quieras. O en qué es fácil y en qué difícil.
- **Y tu familia qué quieren que hagas,** y a tu familia ¿le apetece que sigas estudiando? Cómo es la relación con tus padres y/o personas con las que vives.
- **Desde qué te fuiste de tu país hasta ahora has vuelto alguna vez.** Cuándo regresaste. Cómo te sentiste. Te gustaría volver o quedarte aquí, por qué.

ENTREVISTA A PROFESORES DEL AULA DE ENLACE

Sobre organización del aula de enlace

- Cuáles crees que fueron los motivos por los que se pusieron en marcha las aulas de enlace
- Porqué este modelo de actuación y no otro
- Qué se busca con las aulas de enlace

- Qué se pide a los profesores de aula de enlace, que objetivos se os piden desarrollar con este alumnado
- Qué aspectos crees que caracterizan a las aulas de enlace
- Qué tipos de cambios crees que se han dado desde su implantación hasta ahora
- El aula de enlace es definido en la legislación como modelo de atención a la diversidad cultural, cómo ves dicho modelo
- Existe alguna cosa del aula de enlace que cambiarías, cuáles y cómo lo harías
- Por qué se esta forma de organización del aula de enlace del Humanejos
- Cómo es el trabajo de coordinación entre los profesores que entráis con el aula de enlace
- Cómo es el trabajo de coordinación entre vosotros y los profesores de las aulas de referencias, con los equipos de orientación y el equipo directivo
- Cuándo se decide incorporar definitivamente a las aulas de referencia, qué criterios eran los marcados para desarrollar tales objetivos

Sobre los intereses para trabajar en el aula de enlace

- Qué intereses te han llevado a trabajar en el aula de enlace
- Cómo ha sido toda tu trayectoria dentro del aula de enlace
- Qué cambios crees que se han producido en tu labor educativa desde que empezaste en el aula de enlace hasta ahora
- Cómo es tu día a día en un aula de enlace
- Cuando te levantas por las mañana, qué te propones trabajar con estos chicos, a rasgo más generales, y cómo te planteas trabajar esto (los modos – metodologías)

Sobre el aula de enlace de este curso

- Cómo ves a los chicos de esta aula de enlace en la que has trabajado este curso
- Cómo son las interacciones que establecen entre ellos, con sus compañeros de aula de referencia y con vosotros, los profesores.
- Cómo crees que estos chicos te han visto
- Cómo ha sido tu trabajo en este curso, relacionado con el aula de enlace, no sólo con lo que pasa dentro del aula de enlace, sino también fuera
- Cómo han vivido los chicos la entrada a las aulas de referencia mientras permanecen en las aulas de enlace
- Y cómo consideras que viven el salir del aula de enlace y entrar definitivamente a las aulas de referencia

Sobre el proceso educativo

- Desde cuando llevas trabajando en educación
- Porqué decidiste introducirte en este campo
- Qué expectativas te marcas a partir de ahora
- Cómo ha sido la experiencia en el campo de la educación y porqué

Sobre la educación

- En qué situación consideras que se encuentra la educación hoy en día
- Qué aspectos cambiarías si pudieras
- Qué elementos consideras que causa que los chicos vayan bien o mal en la escuela
- Qué entiendes por educación intercultural, cómo entiendes – ves el aula de enlace en función de la definición que me has dado sobre educación intercultural

ENTREVISTA A PROFESORES DE AULA DE REFERENCIA

- Cuáles cree que fueron los motivos por los que se pusieron en marcha las aulas de enlace
- Qué es lo que se busca con las aulas de enlace
- Por qué cree que se puso en marcha este modelo y no otro. Qué entiende por educación intercultural
- Cómo ve el aula de enlace como modelo de atención al alumnado inmigrante/extranjero
- Si pudiera hacerlo, qué elementos cambiaría del aula de enlace
- Cómo es su trabajo de coordinación con el aula de enlace
- Qué cree que se busca con la entrada de estos chicos dentro de las aulas de enlace mientras permanecen en las aulas de referencia
- Cómo cree que los alumnos del aula de enlace viven esta entrada
- Qué tipo de objetivos se propone usted desarrollar con el alumnado de aula de enlace que entra en algunas materias
- Cómo pone en marcha dichos objetivos
- Cómo es el día a día con un niño/a que entra sólo a algunas materias, pero pertenece al aula de enlace
- Cómo ve las relaciones entre este chico/a y sus compañeros
- Como es el trabajo con un niño/a que ha sido incorporado definitivamente a su aula
- Qué objetivos se proponen trabajar cuando dicha incorporación se produce
- Cómo piensa que vive un alumno de aula de enlace la incorporación al aula de referencia. Y los profesores
- Qué ha significado el aula de enlace en los centros
- Qué cree necesario en el profesorado para trabajar con estos alumnos
- Desde cuándo lleva en la docencia
- Cuál (cómo es, desde cuando) es su experiencia en el trabajo con alumnado inmigrante
- Cuál (cómo es, desde cuando) es su experiencia en el trabajo con alumnado de enlace
- Por qué decidió trabajar en el campo de la educación
- Cómo vive el día a día de un aula. Cuando se levanta qué objetivos se propone trabajar con ellos.
- Cómo ve a sus alumnos
- Cuáles es para usted la situación que la escuela atraviesa hoy
- Cuáles son las principales acciones a desarrollar para que se produzcan modificaciones en la escuela.
- Se dice que hay muchos chicos que no van bien en la escuela, por qué cree que esto se produce

ANEXO 2: TRABAJO CON LOS JÓVENES

FOTOGRAFÍAS Y TRABAJO EN PEQUEÑOS GRUPOS

**Dinámica: 28 de mayo de 2009
(Parla)**

Fotos del aula de enlace

- Está foto, de ¿dónde es?
- Qué cosas os gustan y qué cosas no os gustan del aula de enlace
- ¿Qué cosas cambiaríais?, ¿qué cosas dejaríais como están del aula de enlace?
- Qué persona os dijo que este curso vais a estar en el aula de enlace
- Sabíais lo que era y, sino, cómo os lo explicaron
- Y ahora que habéis estado un año, el aula de enlace es ¿cómo esperabais?
- Y las clases en enlace os han resultado más difíciles o más fáciles de lo que esperabais

Foto del aula de referencia

- ¿Por qué creéis, pensáis que he puesto esta foto?
- A qué cosa os recuerda
- Cómo es estar en el aula de referencia, y por qué dependiendo de la respuesta
- Qué es lo que más os gusta y lo que menos de vuestras aulas de referencia
- El año que viene ya no estaréis en el aula de enlace, ¿os apetece cambiar de clase?, ¿por qué?
- Os apetece o no cambiar de clase, entrar a las clases de referencia definitivamente: ¿hay cosas que os dan miedo, hay otras que no?
- ¿Y las cosas han cambiado desde que entrasteis hasta ahora?

Fotos del Instituto

- Qué pensasteis y sentisteis cuando visteis el Instituto
- Qué es lo que más os ha sorprendido
- Qué cosa es lo que más os gusta de los recreos y qué cosa es la que menos
- Y el primer día en el IES, estabais nerviosos o no, ¿por qué? Qué cosas esperabais o querías que os pasaran
- Y ¿os gusta estudiar?, y ¿queréis seguir estudiando?, hasta cuando y por qué
- Qué es lo que más os gusta de estar en el IES y lo que menos
- Y las relaciones con otros chicos y chicas del IES cómo so
- Qué cosas cambiaríais del IES

Fotos de Parla

- ¿Qué os parece Parla, os gusta?
- Os gusta salir a la calle en Parla, por qué
- **Tranvía:** ¿cuando vais de un sitio a otro en Parla, vais andando, en tranvía o en autobús?
- Al poner las fotos de la ciudad de Parla, le pregunto si lo conocen, si han estado ya en otros sitios. Si saben cuáles y que me digan cuáles les han gustado
- Qué cosas están bien de Parla y cuáles no, que cosas cambiarían
- Y echáis muchas cosas de menos de vuestras ciudades, qué cosas
- Qué cosas os gustaría hacer aquí, que aún no hayáis hecho
- Cuando os dijeron que veníais a Parla, esta ciudad es como pensasteis
- **Foto de la Fuente:** la he puesto porque algunos de vosotros me dijisteis que lo conocíais cuando fuimos al teatro, ¿es un lugar muy conocido aquí?

- **Foto de la Casa de Cultura:** os acordáis cuando fuimos al teatro a la Casa de Cultura, ¿habíais estado antes?, ¿habéis estado en otros sitios como cines, teatros... de Parla? Si es que sí, preguntar porqué, si les gusta mucho el cine o el teatro. ¿Qué cosas te gusta hacer cuando sales del IES y qué cosas haces? ¿Y lo que te apetecería, pero que quizá no haces?
- ¿En qué otros sitios habéis estado de España, os han gustado?
- Y cuando os dijeron vuestro padres que os veníais para España, ¿qué pensasteis?

CANCIÓN Y TRABAJO EN GRUPO

Canción: Deja que me Exprese

Black Bee - El Chojin

Por favor, no más llantos en Ramala,
ya no siento el rap como parábola,
y para volar quiero el rap en esta suela,
en esta suela solo suelo pisar mierda,
ooohhh...me limito a escuchar,
Ramala, Gaza, Afganistán,
¿dónde están los creyentes y el Corán?
¿Dónde están los que palman por ti Sadam?
eeeeoo...vivir es un drama,
deja que me exprese en raps como forma,
crítica social como norma,
si no dices nada tus raps son broma,
ey eyo, hablo de las calles,
de los rappers que esperan a que falles,
hablo de guerrillas en el valle,
de Colombia, Chiapas, la Vallalde.

[Black Bee & El Chojin]

☐Oh...deja que me exprese!

☐Déjame, sacar mis alas!

☐Deja que te cuente, lo que veo cuando miro dentro de mi alma...!

☐Oh...deja que me exprese!

☐Déjame, sacar mis alas!

☐Deja que te cuente, lo que veo cuando miro dentro de mi alma...!

[El Chojin]

Yo, tengo un montón de superpoderes, como,
poner en papeles trozos de estilos que hieren, ☐h no!
Soy El Chojin y siempre hay algo en mi mente, como,
acercar a mi gente, trozos de ideas consistentes, ☐h no!
Tengo mil locos cuando ando en la ciudad, todos miran,
al que hace rap, soñando con que él fallará,
no tengo miedo a resbalarme,
lo perdí tras una vida entera en el alambre,
esquivo con sangre, experiencias que me hicieron grande,
todos de mi en un cuaderno manchado de frases,

no sé si es importante dar mensaje, solo sé,
 que delante de un folio pongo las ideas que me salen,
 Black Bee please di como debería expresarme
 si ya era MC! Antes de aprender a afeitarme,
 ni Dios tiene derecho a dudar de lo que el Cho,
 ha hecho, tengo motivos para sacar pe...tróleo,
 sentado en mi escritorio con un papel,
 cuando ando por la calle cuchichean "es él, es él";
 yo solo soy un bobo y a veces me odio,
 por no haber sido capaz de cambiar el mundo,
 como...mirad ni siquiera el tipo de música,
 que escucho en mis cascos, el pop pastel me da asco,
 mis motivos para seguir poniendo escritos,
 sobre los ritmos son los mismos que hace 15 años,
 eso es lo que come mi cabeza, no debe ser sano,
 vivir obsesionado con la idea de que todo son letras,
 he hablado tantas veces de rap, solo hablas de rap!
 Y las que me quedan...mil cosas por aprender en una sola vida,
 vivir despacio va a ser lo mismo que morir deprisa,
 como dicen en México siempre independiente,
 Black Bee, El Cho, de-dejad que me exprese.

[Estribillo: Black Bee & El Chojin]

☐Oh...deja que me exprese!

☐Déjame, sacar mis alas!

☐Deja que te cuente, lo que veo cuando miro dentro de mi alma...!

☐Oh...deja que me exprese!

☐Déjame, sacar mis alas!

☐Deja que te cuente, lo que veo cuando miro dentro de mi alma...!

[El Chojin]

2006 es el año, ¿sabes? Ah, Black Bee,
 El Chojin, así es como nos lo montamos, há...
 no soy especial...que va, nunca me he creído excepcional...
 aunque esto si lo es...lo que hacemos...nuestro trabajo...
 esto fue el Chojin, ah...soy yo, soy yo, ¿cómo?!

[Black Bee]

No soy libre, África enferma esta fiebre,
 llanto del pueblo es constante, dolor de mi gente se siente,
 oooooh, Guinea oh, añoro el calor, desconozco a mi gente,
 oooooh, Guinea oh, amor a una patria lejana en mi mente,
 oooooh, Guinea oh, añoro el calor, desconozco a mi gente,
 oooooh, Guinea oh, amor a una patria lejana en mi mente,
 oooooh Guinea oh....oooooh Guinea oh...
 oooooh Guinea oh....oooooh Guinea oh...

Preguntas "Deja que me Expresé"

- Qué os ha parecido la canción
- Os gusta el hip hop, o qué música os gusta, porqué

- Desde qué vivís en Madrid, habéis conocido música. Cuál
- Qué otras cosas os gusta hacer, por qué. Qué cosas no os gusta hacer, por qué
- En Madrid qué cosas hacéis.
- Y venir al colegio, ¿os gusta o no?, ¿por qué?, ¿Qué cosas os gustan y qué cosas no os gustan del colegio? Qué cambiaríais, qué cosas no os gustan y cuáles cambiarías.
- El párrafo que está en negrita, lo entendéis, qué está diciendo
- Porqué creéis que dice "Deja que me exprese"
- Expresarse cómo es
- Qué cosas son fáciles y qué cosas son difíciles en el aula de enlace y las de arriba.
- Cómo son las aulas de referencia, qué cosas os gustan y cuáles no
- Qué cosas os gustan y qué cosas no os gustan del aula de enlace
- ¿Qué cosas cambiaríais?
- Qué persona os dijo que este curso vais a estar en el aula de enlace
- Sabéis una cosa, el chico que ha escrito la canción "Black Bee", es de Villaverde. Muchos sois de Villaverde, cómo es Villaverde.
- Dónde vivís y cómo son vuestros barrios, calles. Os gustan o no. Qué cosas os gustan y cuáles no.
- Como son vuestras relaciones con otros chicos y chicas del colegio. Hacéis fuera del colegio cosas con ellos y ellas.
- Qué hacéis fuera del colegio. Y con quiénes.
- Y cuando os dijeron vuestros padres que os veníais a España, ¿qué pensasteis?
- Cómo os sentís aquí en Madrid, en el barrio, en el colegio, en el aula de enlace, en la de referencia, en los recreos
- Al final hagan un párrafo de hip hop cada uno, si les apetece

TRABAJO EN LAS TUTORÍAS DE 4º DE LA ESO

1. DISCRIMINACIÓN:

DURACIÓN: 45 A 50 MINUTOS

ESTRUCTURA:

1. PRESENTACIÓN PERSONAL
2. PRESENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD
3. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

ACTIVIDAD:

División del aula en dos partes, como en una especie de línea imaginaria.

Les voy a pedir que todos se pongan delante. De ahí les voy a decir que se pongan a un lado de la línea las personas que crean que han vivido algún tipo de discriminación, o que no se les ha tratado bien. Después si están animados, que expliquen por qué se sintieron así, qué expliquen la situación de discriminación y cómo la resolvieron.

Cuando hayan terminado, al otro lado deben ponerse las personas que hayan visto cómo otras personas han sido discriminadas. Qué observaron, qué lo expliquen y cómo lo resolvieron.

Debate último: temas de debate:

- Qué entienden por discriminación
- De qué tipos

- Por qué se produce
- Qué sensaciones les genera la vivencia de una discriminación no digo que propia, sino también hacia otras personas
- Si se da la discriminación en el instituto y en Parla: ejemplos concretos que vean en la ciudad y centro educativo
- Cómo podríamos solucionarla: fuera y dentro del IES

2. SOBRE LA EDUCACIÓN²⁷³

Tiempo: 45-50 minutos

5 minutos para explicar la actividad

10-15 minutos para el trabajo la creación de minigrupos

45 minutos para un debate final

2.1. Presentación de la actividad

2.2. Desarrollo de la actividad

Actividad

- Dividimos la clase en 5 grupos. Si hay 31 alumnos y alumnas sería como de 6 personas. Qué se organicen como quieran.
- Les entrego a cada grupo las preguntas correspondientes y les pido que las contesten conjuntamente.
- Tras la respuesta a las preguntas les pido que hagamos un volcado de las respuestas. Es preciso que cada mini grupo lea las preguntas realizadas y las respuestas que ha dado.
- Después se les pide a los demás que aporten su opinión sobre ello

Preguntas:

1º Grupo

- ¿Os gusta cómo está organizado el espacio en el instituto?
- Explicad, por favor, detalladamente qué sitios os gustan y cuáles no. Indicad por qué os gustan y por qué no.
- ¿Qué mejoraríais del instituto?
- Y de vuestra clase, ¿qué os gusta y qué no?

2º Grupo

- ¿Por qué creéis que hay suspensos en vuestra clase?. Y, ¿sobresalientes?
- ¿Qué ventajas e inconvenientes veis a estudiar?
- ¿Qué consideráis que os ayuda a estudiar?
- ¿Qué os gustaría hacer después de terminar 4º ESO?

3º Grupo

- Qué os parece Parla
- Qué os gusta y qué no os gusta de Parla
- Qué cosas podéis hacer en Parla y cuáles no. Indicad que os gustaría hacer en Parla y no podéis.
- Qué imagen tiene Parla fuera del municipio (cómo pensáis que ven a Parla las personas de otras ciudades o pueblos)

4º Grupo

²⁷³ En la elaboración de este actividad resultó fundamental el libro.

- ¿Qué es lo que más os gusta y lo que menos de un/a profesor/a?
- ¿Qué características tiene un/a buen/a profesor/a?
- En general, ¿cómo os lleváis con los/as profesores/as?
- ¿Cómo resolvéis los conflictos con los/as profesores/as?

5º Grupo

- ¿Cómo son las relaciones entre vosotros/as(los/as alumnos/as)?
- ¿Quedáis fuera del Instituto?. Y qué actividades realizáis fuera del Instituto.
- ¿Qué tipo de problemas existen entre vosotros?
- Imaginad que sois un/a alumno/a nuevo, ¿Cómo creéis que os sentirías? Y, ¿cómo os gustaría que os trataran?

ANEXO 3: REESTRUCTURACIÓN CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

1.

20 MINUTOS, 27 de septiembre de 2012

GONZÁLEZ NO SE DESMARCA MUCHO DE AGUIRRE Y HACE POCOS CAMBIOS EN EL GOBIERNO MADRILEÑO²⁷⁴. Por 20minutos y Agencias.

El presidente de la Comunidad de Madrid, **Ignacio González**, ha nombrado a ocho consejeros, igual que en el último Ejecutivo presidido por Esperanza Aguirre, de los cuales seis son hombres y dos mujeres. En el anterior gobierno había cuatro mujeres. También **ha eliminado la vicepresidencia**, que ocupaba él mismo hasta la dimisión de Aguirre. De los consejeros que conforman el nuevo Gobierno regional **tres son nuevos, Enrique Ossorio, Jesús Fermosel y Borja Sarasola**, y el resto proceden del Ejecutivo anterior. Ossorio será a partir de ahora el nuevo consejero de Economía y Hacienda, Fermosel se encargará de Asuntos Sociales y Sarasola de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio. Empleo

El hasta ahora consejero de Asuntos Sociales, **Salvador Victoria, pasa a ser el responsable de Presidencia**, de Justicia y de la Portavocía, que ejercía también el ahora presidente, Ignacio González. Lucía Figar repite en Educación pero deja las competencias de Empleo, que asume Ana Isabel Mariño, además de las de turismo y cultura. También se mantiene en su puesto el consejero de Sanidad, **Javier Fernández-Lasquetty**, y el de Transportes e Infraestructuras, **Pablo Caverio**, que además se hará cargo de Vivienda. Percival Manglano y Regina Plañiol son los dos únicos consejeros del último Gobierno de Esperanza Aguirre que no se han mantenido dentro del Ejecutivo de Ignacio González.

El nuevo gobierno madrileño

Economía y Hacienda: Enrique Ossorio - Asume la cartera que hasta ahora tenía Percival Manglano, que abandona el Gobierno regional después de algo más de un año. Una de las primeras tareas que tendrá que abordar en su Consejería es la elaboración de los presupuestos de la región para 2013, que tendrán que aprobarse antes de que termine el año. Nacido en Badajoz en 1959, Ossorio Crespo es licenciado en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid, Centro de Estudios Universitarios San Pablo. En 1996 fue nombrado Director General de Tributos de la Consejería de Hacienda de la Comunidad de Madrid, y en 2001 regresó a la Administración Autonómica, al ser designado Viceconsejero de Hacienda de la Comunidad de Madrid. Durante los diez años siguientes formó parte del Gobierno de esa Administración en varias áreas. En la actualidad era Secretario General de Coordinación Autonómica y Local en el Ministerio de Hacienda.

Presidencia, Justicia y Portavocía: Salvador Victoria - Asume la cartera que hasta ahora tenía Regina Plañiol. Es licenciado en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid y experto en Derecho Comunitario por el Consejo General del Poder Judicial. Es abogado desde 1992 y cinco años después ingresó en el Cuerpo de Letrados de la Comunidad de Madrid, como número uno de su promoción. En 2003 ocupó la Secretaría General Técnica del grupo parlamentario popular en la Asamblea de Madrid y desde ese mismo año fue viceconsejero de la vicepresidencia y secretario general del Consejo de Gobierno, a cuyas reuniones asistía con voz pero sin voto. Victoria fue presidente del Comité Jurídico del PP de Madrid hasta abril de

²⁷⁴ Ver en www.20minutos.es/noticia/1600809/0/ignacio-gonzalez/lopez-amor/madrid/.

2012 y diputado de la Asamblea regional en la presente y la anterior legislatura.

Educación, Juventud y Deportes: Lucía Figar - Retiene la responsabilidad de educación, ya que antes ella misma ostentaba la consejería de Educación y Empleo, y pierde las competencias sobre trabajo. No obstante, a sus atribuciones añade ahora las de Juventud y Deporte. Lucía Figar de Lacalle es licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales y consejera de Educación y Empleo de la Comunidad de Madrid desde junio de 2007, en el segundo Gobierno de Esperanza Aguirre al frente de la Comunidad de Madrid. Pertenece al PP desde 1995, ha trabajado en el Departamento de Asuntos Institucionales del Gabinete del Presidente del Gobierno (1998-1999) y fue directora del Gabinete del secretario general del Partido Popular Europeo (1999-2000).

Sanidad: Javier Fernández-Lasquetty - Mantiene la cartera que ha desempeñado desde junio de 2011. Nacido en Madrid el 8 de octubre de 1966, Javier Fernández-Lasquetty Blanc ha sido antiguo colaborador de Esperanza Aguirre desde 1994, durante su etapa en el Ayuntamiento de Madrid, Sustituyó en junio de 2007 a Lucía Figar al frente de la Consejería de Inmigración en el Gobierno regional madrileño, y en marzo de 2010 Aguirre anunció su nombramiento como consejero de Sanidad. En mayo de 2011 fue elegido diputado de la Asamblea de Madrid y un mes después volvió a ser nombrado responsable de la Consejería de Sanidad. Licenciado en Derecho y en Ciencias Políticas por la Universidad Complutense, Fernández-Lasquetty fue elegido diputado nacional en marzo de 2004 y centró su actividad parlamentaria en los asuntos relativos a su circunscripción madrileña, lo que le llevó a ser ponente de la Ley de Régimen Especial y Capitalidad de Madrid.

Transportes, Infraestructuras y Vivienda: Pablo Caveró - Mantiene la cartera que ocupa desde enero pasado. Caveró ha añadido a su cartera la responsabilidad de Vivienda, responsabilidad que hasta ahora estaba en la Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio. El pasado 24 de enero Caveró fue elegido consejero de Transportes e Infraestructuras, en sustitución de Antonio Beteta, quien había asumido la Secretaría de Estado de Administraciones Públicas. Caveró, de 44 años, que procedía del sector privado, es licenciado en Administración de Empresas y Ciencias Económicas (ICADE) por la Universidad de Comillas y ha hecho cursos de posgrado en las Universidades de Fontainebleu y Chicago.

Asuntos Sociales: Jesús Ferosel - Toledano, de 64 años, ha sido diputado de la Asamblea de Madrid en la V, VI, VII, VIII y IX legislaturas. Licenciado en Medicina y Cirugía, fue viceconsejero de Sanidad y Servicios Sociales entre 1995 y 1999 y presidente de la Comisión de Sanidad entre 1999-2003. Jesús Ferosel ocupó la secretaría de formación del Partido Popular de Madrid, es especialista en Pediatría y ha sido subdirector médico del Hospital Gregorio Marañón.

Medio Ambiente y Ordenación del Territorio: Borja Sarasola - Asume la cartera que hasta ahora ocupaba Ana Isabel Mariño, quien se hará cargo a partir de ahora de la Consejería de Empleo, Turismo y Cultura. Según los datos biográficos extraídos de la página web de la Asamblea de Madrid, Sarasola es licenciado en Derecho, tiene el diploma de Estudios Avanzados en Derecho (D.E.A.), cursos completos de Doctorado y curso de Liderazgo en la Gestión Pública (IESE). Es diputado de la Asamblea de Madrid, donde también lo ha sido en las Legislaturas VI, VII y VIII. Fue consejero de Cultura y Deportes (2007-2011) y secretario ejecutivo de Territorial del PP. Es miembro del Comité de Dirección del PP de Madrid.

Empleo, Turismo y Cultura: Ana Isabel Mariño - Acumula las competencias de Empleo

que hasta ahora tenía Lucía Figar y las de Cultura que tenía el propio Ignacio González. Ana Isabel Mariño repite de nuevo en un Gobierno autonómico, ya que previamente ha gozado de la confianza de Esperanza Aguirre. De la Presidencia del Consorcio Turístico de Madrid, Mariño fue en junio de 2007 uno de los fichajes de Aguirre al asumir la Consejería de Vivienda, de nueva creación, unida hasta ahora a Medio Ambiente y Ordenación del Territorio. En 2011 mantuvo todas esas competencias, que ahora cambia para desempeñar las de empleo, turismo y cultura. Licenciada en Derecho por la Complutense de Madrid, Ana Isabel Mariño es doctor Honoris Causa en Economía por la universidad norteamericana Constantinian University.

2.

20MINUTOS, 16 de junio de 2011

AGUIRRE ANUNCIA SU NUEVO GOBIERNO: GONZÁLEZ SIGUE COMO VICEPRESIDENTE Y SALE GRANADOS²⁷⁵. Por la agencia EFE.

- Regina Plañiol estará como consejera de Presidencia y Justicia.
- Percival Manglano, Economía y Salvador Victoria en Asuntos Sociales.
- El cambio de gobierno ha sido anunciado a través de Twitter.
- Aguirre inicia emocionada su tercer mandato en la Comunidad.

Regina Plañiol como consejera de Presidencia y Justicia, Percival Manglano al frente de Economía y Hacienda y Salvador Victoria en Asuntos Sociales son las principales novedades del nuevo Gobierno de la Comunidad de Madrid, del que sale **Francisco Granados**. Con estos cambios se establece un **gobierno paritario**. La Comunidad ha informado este jueves el nuevo gabinete, en el que **Ignacio González** sigue de vicepresidente y consejero de Cultura y portavoz y Antonio Beteta pasa a Transportes e Infraestructuras. **Lucía Figar** suma Empleo a la cartera que ya tenía de Educación y Ana Isabel Mariño desempeña Ordenación del Territorio y Medio Ambiente, mientras que Javier Fernández-Lasquetty se mantiene en Sanidad.

La Comunidad ha empleado la red social twitter para dar a conocer los cambios en el gabinete de Esperanza Aguirre, que esta mañana había jurado su cargo para un tercer mandato. El nuevo Ejecutivo está compuesto por cuatro mujeres (incluida la presidenta, **Esperanza Aguirre**, que este jueves dio el discurso inaugural) y cinco hombres y se reduce en una Consejería.

Granados, desde 2003

A parte de Granados, dejan el Gobierno madrileño Paloma Adrados, que ha pasado a ser alcaldesa de Pozuelo de Alarcón; José Ignacio Echeverría, que es el flamante presidente de la Asamblea de Madrid y Engracia Hidalgo, al igual que Granados, **estaba en el Gabinete de Aguirre desde 2003**. En el reparto de competencias, Empleo se integra en la Consejería de Educación y Mujer e Inmigración en Asuntos Sociales. Otro de los cambios relevantes que **Antonio Beteta**, que en los últimos años había sido responsable de Economía y Hacienda, deja esa responsabilidad para asumir Infraestructuras y Transportes.

²⁷⁵ Ver en www.20minutos.es/noticia/1085078/0/nuevo/gobierno/madrid/.

ANEXO 4: ALICIA DELIBES

1.

LIBERTAD DIGITAL, 27 de septiembre de 2011.

LAS COSAS CLARAS²⁷⁶. Por Alicia Delibes.

Tras obtener el título de licenciada en Ciencias Exactas, en 1972, estuve dando clases de matemáticas en establecimientos de segunda enseñanza a alumnos buenos, regulares, malos y pésimos.

Primero trabajé en colegios privados; después, como contratada (*profesora no numeraria*, PNN, hoy *interina*) en institutos de enseñanza media y, desde que –en 1977– saqué las oposiciones de agregado, como funcionaria en institutos de diferentes provincias españolas.

He dado clase en Alemania a hijos de emigrantes y en Luxemburgo a hijos de funcionarios comunitarios de distintas nacionalidades. Jamás me cuestioné, entonces ningún profesor lo hacía, que mi forma de enseñar o el nivel de exigencia hacia mis alumnos hubiera de depender, como suele decirse ahora, del "contexto socioeconómico" de sus familias.

Desde 1987 y hasta 1994 trabajé en la Escuela Europea de Luxemburgo como profesora contratada o interina. Las escuelas europeas son establecimientos que imparten enseñanza a hijos de funcionarios de la UE. Son los países miembros los que seleccionan a los profesores, pero cada año el ajuste de los horarios exige que se contrate profesores a tiempo parcial, y las propias escuelas son competentes para hacerlo. Este sistema de contratación en centros públicos es corriente en Europa, y a nadie se le ocurre pensar que el hecho de haber conseguido impartir diez horas de clase un año suponga un derecho adquirido a ser contratado en años sucesivos.

Cuando me incorporé de nuevo al sistema educativo español lo hice en un instituto que había adelantado la Logse. Entonces supe lo que era dar clase en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, única e idéntica para todos los adolescentes. En nada se parecía a lo que yo había dejado siete años antes. Quizás el haber estado ausente justo cuando se produjo el gran cambio en la enseñanza española me permita calibrar mejor que otros el deterioro de las aulas y de los centros de enseñanza pública. Las clases de 3º y 4º de la ESO resultaban, a veces, un auténtico martirio. Los profesores se daban por satisfechos si conseguían mantener mínimamente el orden y la disciplina, pero enseñar, lo que se dice enseñar, no sé realmente si habría muchos que pudieran hacerlo.

Había votado socialista en 1982. Como algunos de mis amigos, profesores de enseñanza media y votantes como yo de la izquierda, confiaba en que el nuevo gobierno haría las reformas necesarias para que la enseñanza pública española fuera, al igual que ocurría en Alemania o en los países nórdicos, una opción atractiva para toda la población y no exclusiva de la gente con escasos recursos económicos. Cuando empezó a plantearse la reforma educativa observamos con estupor cómo, en lugar de contar con catedráticos que hubieran demostrado su excelente formación académica, los encargados de elaborar la futura ley solicitaban la colaboración de profesores de dudosa competencia profesional, cuyo único mérito era su afiliación a UGT o a CCOO.

Lo que entonces no podíamos siquiera imaginar era que el proyecto socialista no pasaba por establecer un sistema de enseñanza en el que primara la búsqueda de una mejor formación

²⁷⁶ Ver en www.libertaddigital.com/opinion/ideas/las-cosas-claras-1276239400.html.

intelectual de los españoles. Los nostálgicos de la revolución del 68 habían llegado al poder y estaban dispuestos a aprovechar esa oportunidad para transformar la sociedad a través de la educación. Así pues, el objetivo no podía ser simplemente elevar el nivel cultural de la población, sino que se trataba de emprender, a partir de la escuela, el camino hacia una nueva sociedad, más igualitaria y colectivizada. No me puedo explicar cómo no nos habíamos dado cuenta, si nosotros mismos, en aquel mimético Mayo del 68, habíamos clamado, como los estudiantes franceses, por una escuela democrática e igualitaria, por una sociedad sin clases.

Para aquellos *soixantehuitards*, una educación exigente conduciría sin duda a la reproducción de las diferencias sociales; era, pues, obligado hacer descender el listón tanto como fuera necesario para que todos los ciudadanos pudieran saltar la misma altura. Algo que para ellos no suponía problema moral alguno, pues tenían, y siguen teniendo, la absoluta convicción de que una sociedad sin clases sólo puede lograrse si todos los ciudadanos reciben la misma educación.

Casi todo el mundo puede hoy hablar de las nefastas consecuencias de la implantación de la Logse, pero sólo si se acepta la explicación ideológica de sus orígenes se puede comprender por qué resulta tan difícil la implantación de medidas que, inspiradas en el más puro sentido común, podrían resolver alguno de los problemas que las disposiciones de aquella ley nos han traído.

Cuando en 1996 Esperanza Aguirre reunió a un grupo de catedráticos y expertos académicos de reconocido prestigio intelectual para elaborar un nuevo programa que sustituyera el incomprensible currículo de la enseñanza secundaria obligatoria no era fácil prever la oposición brutal que nacionalistas y socialistas organizaron. Y no lo era porque ese aparentemente absurdo currículo no era tan absurdo, ya que respondía a las intenciones ideológicas de nacionalistas y socialistas.

El juego político de la izquierda educativa española ha sido tan oportunista como tramposo. Uno puede desgañitarse pidiendo más enseñanza, más esfuerzo, más disciplina, más trabajo; será como predicar en el desierto, porque la izquierda ha logrado secuestrar el sentido común de la población. Sin mostrar sus cartas, sin decir a dónde querían llegar, los socialistas y sus acólitos de la izquierda han conseguido dominar el lenguaje y con ello, como ya Orwell advirtió hace muchos años, manipular el pensamiento. La jerga educativa suena a música celestial a los oídos de una sociedad preparada para creer con fe de carbonero lo que no está dispuesta a cuestionarse: la bondad de los músicos que la profieren. Cuántas veces, tras un discurso inane sobre educación de un político socialista, pregunto a alguno de sus maravillados oyentes qué es lo que ha dicho y éste me responde: "No sé, pero es estupendo".

Muchas de las medidas que en los últimos ocho años se han tomado en la Comunidad de Madrid han cambiado el paso a los recalcitrantes ingenieros sociales de la izquierda española. Poner un examen al final de la Primaria para que se pueda saber si los niños han aprendido lo más importante en matemáticas y lengua castellana parece una medida simple, incontestable y dentro del más puro sentido común, y sin embargo, desde que se implantó, hace ya siete años, cualquier errata o pequeño detalle que se escape a la edición o a la redacción de la prueba es motivo de un escándalo político de consecuencias impredecibles.

La implantación de colegios públicos bilingües provocó un extraordinario revuelo: ¿cómo se podía aceptar que unos colegios fueran bilingües y otros no? Sólo el éxito de estos colegios y el compromiso de irlos extendiendo ha frenado la indignación de sus detractores.

¿Y qué decir del Bachillerato de Excelencia? ¿Alguien puede entender, si se prescinde de los motivos ideológicos, que la izquierda en bloque haya salido a censurarlo?

Las movilizaciones de los profesores de secundaria han tenido como detonante unas instrucciones en las que se pedía a los profesores que ajustaran sus horarios con un mínimo de 20 horas semanales de clase, una menos que el máximo legalmente establecido. La violenta reacción de los sindicatos, el apoyo incondicional a éstos por parte del gobierno socialista y la utilización electoral del candidato del PSOE a las generales están tan fuera de proporción, que sólo se pueden explicar por el miedo de la izquierda militante a la pérdida del poder absoluto que hasta ahora ha ejercido sobre la escuela pública.

Señores profesores, no se dejen ustedes embaucar de nuevo. Podrán los políticos del PP haber sido tibios a la hora de gestionar la educación, pero no les pueden acusar del destrozo de la instrucción pública española. La responsabilidad de ese destrozo es de quienes han querido utilizar la educación para transformar la sociedad y no han reparado en medios para lograr sus fines.

El filósofo francés Jean-François Revel en su libro *El conocimiento inútil* se refería al declive de la enseñanza pública francesa por la imposición, tras las revueltas de Mayo del 68, de ciertos dogmas pedagógicos con estas duras palabras:

La pretendida matriz de la justicia pare así la injusticia suprema. (...) El sueño de los nuevos pedagogos consiste en transformar la escuela en herramienta de destrucción de la sociedad, por la mentira y la ignorancia.

2.

PERIÓDICO: LIBERTAD DIGITAL, 26 de abril de 2005.

EDUCAR PARA LA LIBERTAD²⁷⁷. Por Alicia Delibes.

Los principios que inspiran una ley se recogen, generalmente, en lo que administrativamente se llama "exposición de motivos". De las aproximadamente 15 páginas que constituyen la *Exposición de motivos* del anteproyecto de la nueva Ley de Educación que prepara el Gobierno socialista, la LOE, merece la pena destacar un pequeño párrafo que resulta bastante representativo del pensamiento educativo socialista

El párrafo en cuestión, que viene a criticar el empeño que pusieron los elaboradores de esa Ley fantasma que está vigente pero que no se permite aplicar, la LOCE, por resucitar el valor del esfuerzo individual del alumno, dice exactamente así:

"Pero la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre los alumnos y las alumnas (sic) individualmente considerados, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto".

El alumnado, en castellano, no es otra cosa que el conjunto de los alumnos y las alumnas individualmente considerados. Por tanto, el éxito escolar de todo el alumnado sólo puede entenderse como el de todos los alumnos, individualmente considerados.

Individualmente se deben considerar también los padres, los profesores y los burócratas de la Administración. Por tanto, sólo se entiende eso de la "responsabilidad de la sociedad en su

²⁷⁷ Ver en <http://www.libertaddigital.com/opinion/ideas/educar-para-la-libertad-1276230023.html>.

conjunto" como la suma de las responsabilidades individuales de todos los ciudadanos que la constituyen.

Bien es verdad que hacen enormes esfuerzos por disimularlo y rodean sus escritos de palabras biensonantes, pero en cuanto se rasca un poco, en cuanto se pide una mejor explicación de sus principios, surge esa repugnancia que sienten los socialistas al hablar de responsabilidad individual, una repugnancia que está íntimamente relacionada con el desprecio que, en el fondo, tienen por la libertad.

Hay que recordar que la base del pensamiento socialista es profundamente antiindividualista, porque para alcanzar la aspiración de un cambio social se precisa el control de la sociedad. Y para ejercer ese control los socialistas necesitan que los individuos renuncien a ejercer su libertad y a pensar por sí mismos. Pero es que, además, han conseguido convencer a casi todo el mundo de que individualismo y egoísmo son la misma cosa y de que una sociedad solidaria pasa necesariamente por ser una sociedad colectivizada.

En los primeros años 40, cuando sobre Europa planeaba la sombra de los totalitarismos más feroces, pocas personas fueron capaces de darse cuenta de que una sociedad colectivizada en la que la conciencia individual había sucumbido al pensamiento colectivo era presa fácil para cualquier totalitario oportunista.

En 1940 el economista austriaco Friedrich August von Hayek comenzó a escribir su libro *The road to serfdom (Camino de servidumbre)*, que, según él mismo dijo 35 años más tarde, había nacido de su disgusto "ante la completa confusión en los círculos 'progresistas' ingleses sobre el carácter del movimiento nazi".

En ese libro, madurado y terminado en plena guerra mundial, Hayek alertaba de la persecución que estaba sufriendo lo que suponía la piedra angular sobre la que los hombres del Renacimiento habían edificado la civilización occidental: el individualismo.

La revolución nacionalsocialista, decía Hayek, fue un paso definitivo en la ruina de aquella civilización que el hombre moderno venía construyendo desde la época del Renacimiento, y que era, sobre todo, una civilización individualista.

"Individualismo es hoy una palabra mal vista, y ha llegado a asociarse con egotismo y egoísmo. Pero el individualismo del que hablamos, contrariamente al socialismo y las demás formas de colectivismo, no está en conexión necesaria con ellos. (...) Los rasgos esenciales de aquel individualismo son el respeto por el hombre individual qua hombre, es decir, el reconocimiento de sus propias opiniones y gustos como supremos en su propia esfera, por mucho que se estreche ésta, y la creencia en que es deseable que los hombres puedan desarrollar sus propias dotes e inclinaciones individuales".

Cuando en 1944 se publicó el libro de Hayek hubo al menos un intelectual británico, Eric Blair, conocido como George Orwell, que comprendió bien la tesis política del austriaco. Christopher Hitchens, en su obra *La victoria de Orwell*, recoge unos párrafos de la reseña que Orwell escribió a la obra de Hayek:

"En resumen, la tesis del profesor Hayek es que el socialismo lleva inmediatamente al despotismo y que en Alemania los nazis pudieron tener éxito debido a que los socialistas ya habían hecho la mayor parte del trabajo en su lugar: en especial el trabajo intelectual de debilitar el deseo de libertad".

"Al poner la totalidad de la vida bajo control del Estado, el socialismo necesariamente da poder a un círculo interno de burócratas, que en casi todos los casos son hombres que quieren el poder por sí mismo y no reparan en nada con tal de conservarlo (...) No se dice con la frecuencia suficiente que el colectivismo no es inherentemente democrático, sino que, por el contrario, le otorga a una minoría tiránica poderes tales que los inquisidores españoles jamás soñaron poseer".

Desde hace muchos años la izquierda presume de defender una pedagogía a la que califica de liberal. Llevada de ese supuesto amor por la libertad, predica que los centros de enseñanza sean lugares "democráticos" en los que no se impongan reglas, sino que sean aceptadas por consenso de padres, profesores y alumnos; donde no haya jerarquías, ni en razón de las distintas responsabilidades ni en razón de la distinta sabiduría. Para esa izquierda, educar para la libertad significa que no se debe exigir que el niño se adapte al funcionamiento y a las normas de un centro escolar; antes bien, ha de ser el colegio el que se adapte al niño. En las escuelas donde reina esa pedagogía "liberal" está totalmente prohibido prohibir.

La experiencia en muchos países ha demostrado ya sobradamente que ese "liberalismo pedagógico", que quizás haya funcionado en algunos momentos para pequeños y elitistas grupos escolares, extendido a toda la sociedad, a toda la escuela pública, ha convertido los centros escolares en lugares donde reina la anarquía, se desprecia la cultura y se impone la ley del más fuerte, que no suele ser ni el más sabio ni el mejor en el sentido moral del término.

Pero es que, además, como consecuencia de esta educación "liberal", la pubertad se ha convertido en una enfermedad interminable. Cada vez la adolescencia de nuestros jóvenes es más larga, cada vez son más los adolescentes que precisan de ayuda psicológica para construir su personalidad de individuos adultos. Esta eterna adolescencia es consecuencia de esa mala educación que no sólo hace difícil a los jóvenes tomar sobre sí mismos la responsabilidad de su vida para hacerse protagonistas de su propia biografía, sino que, además, les está dejando inermes ante las dificultades que antes o después van a encontrar en su vida.

El objetivo de la educación ha de ser ayudar al niño a desarrollar su personalidad, a convertirse en un ciudadano responsable de sus actos, y para ello la escuela debe enseñarle a tomar decisiones, debe darle la oportunidad de cometer errores y de aprender de ellos. Eso, entiendo yo, es educar para ser capaz de ejercer el derecho a la libertad.

Cuando lo que se pretende es hacer individuos incapaces de decidir por sí mismos y de asumir sus propias responsabilidades, cuando, además, se resta importancia a la formación intelectual y se proponen medidas para resolver el fracaso escolar que sólo pueden conducir a una generalización de la ignorancia, que no digan que se quiere educar para la libertad, porque lo que se está haciendo con la juventud es prepararla para la servidumbre.

ANEXO 5: REDUCCIÓN DE AULAS DE ENLACE

PÚBLICO, 12 de noviembre de 2009

Público.es - Aguirre castiga con menos dinero a la educación pública - Versión imprimible

12/09/13 19:25

Público.es

Aguirre castiga con menos dinero a la educación pública

Volver a la noticia

Los sindicatos denuncian el cierre de aulas para integrar a inmigrantes y de grupos de nocturno

JAVIER SALAS [MADRID] 12/11/2009 03:00 | Actualizado: 12/11/2009 03:34 |

La partida dedicada a la Educación en los presupuestos para el año 2010 de la Comunidad de Madrid, un total de 4.784 millones de euros, se reduce en más de 50 millones respecto a las cuentas de 2009. El recorte perjudica a los centros públicos, cuyo presupuesto baja un 3%. En cambio, el dinero destinado a financiar la escuela concertada crecerá algo más de un 6%.

El "desmantelamiento de la educación pública" por parte del Ejecutivo de Esperanza Aguirre se ha acentuado este curso, según denuncia la comunidad educativa madrileña. Así, el sindicato CGT y asociaciones de profesores y padres destacan, a modo de ejemplo, que se han cerrado más de 20 aulas de enlace (para alumnos inmigrantes con problemas de adaptación), una vez comenzado el curso y sin planificación previa.

"Lo peor es que no podemos saber exactamente cuántas son las aulas cerradas por culpa del secretismo del Gobierno madrileño", lamenta Carlos Sanz, portavoz de la secretaría del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza (STEM).

El "desmantelamiento" no acaba ahí, ya que la Consejería de Educación también ha reducido 11 grupos de Bachillerato del turno nocturno, aquel que permite compatibilizar en muchos casos los estudios con la vida laboral o familiar, según denuncia CCOO.

Más alumnos por clase

Además, en diez institutos de Educación Secundaria se han reducido cupos cuando los grupos, horarios y puestos de profesorado ya se habían establecido. "Este año han sido brutales el incremento de ratio que hemos tenido [más alumnos por clase] y el recorte de plazas de profesorado. Y se siguen cerrando aulas de formación profesional. Ése es su modelo: no tienen ningún interés por la educación", lamenta el secretario general de FETE-UGT de Madrid, José Vicente Mata.

"Han subido el coste un 20%, con el único objetivo de potenciar a las privadas"

Según este sindicato, también la enseñanza universitaria pública se encuentra en el punto de mira de Aguirre. "Han subido el coste un 20%, con el único objetivo de potenciar a las privadas", asegura.

Por su parte, el secretario general de Enseñanza de CCOO, Francisco García, opina que la Comunidad de Madrid es "la última de la fila en gasto educativo", tanto en función de su PIB como en gasto por alumno. Para Carlos Sanz, de STEM, todo responde a la estrategia de "adelgazar" el gasto en educación, una partida que se sostiene "con una nómina pesadísima" de docentes y educadores.

La portavoz de IU en la Comisión de Educación de la Asamblea de Madrid, Eulalia Vaquero, calificó estos presupuestos como una "agresión a la enseñanza pública, ya que mientras prácticamente todas las partidas se congelan, los recursos destinados a la concertada aumentan un 6%, a pesar de que este curso ha aumentado el número de alumnos que han elegido pública".

Perjudicados

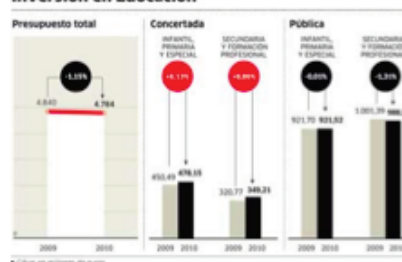
-22% inversiones

El capítulo con el que se pagará la luz, la calefacción y el material escolar se desploma, y se reduce a una cifra similar a la de 2005.

-25% residencia de estudiantes

La partida dedicada en los presupuestos a la Fundación de esta prestigiosa institución se ha reducido un 25%, mientras que la destinada a los profesores de religión crecerá casi un 2%.



Inversión en Educación



NOTICIAS RELACIONADAS

Andalucía no cederá a las presiones de los segregadores
La FAES de Aznar, la fundación política que más recibe de Educación
El Gobierno planea extender la educación obligatoria a los 18

ANEXO 6 : CARTAS

 <p>GOBIERNO DE ESPAÑA</p>	<p>MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN</p>	 <p>CSIC CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES</p>
<p> </p>		
<p>Madrid, 23 de Febrero de 2011</p>		
<p>A quien corresponda:</p>		
<p>Como investigadora principal del proyecto <i>Estrategias de participación y prevención de racismo en las aulas II</i>, financiado por el Plan I+D del Ministerio de Ciencia e Innovación (FFI2009-08762) me gustaría presentar a Pilar Cucalón Tirado, que trabaja como investigadora en el Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas en el seno del proyecto mencionado (véase más información en la web del proyecto: www.proyectos.cchs.csic.es/integracion/).</p>		
<p>Para realizar su labor necesita información referente a la presencia y evolución de las Aulas de Enlace en el sistema de la Comunidad de Madrid, así como sobre el número y representación del alumnado inmigrante extranjero escolarizado en esta medida educativa y cualquier otro tipo de información, análisis o evaluación realizada por parte de la Consejería de Educación, que ustedes piensen que podría ser de interés.</p>		
<p>Quedo a su disposición para añadir cualquier información adicional que requiera sobre la investigación de Pilar Cucalón o sobre el proyecto de investigación en el que se inscribe su trabajo. Asimismo, estamos abiertos a cualquier propuesta de colaboración que ustedes propongan.</p>		
<p>Agradeciendo de antemano su comprensión y su ayuda, le saluda atentamente,</p>		
<p> </p>		
<p>Fdo.: Dra. Margarita del Olmo Centro de Ciencias Humanas y Sociales CSIC</p>		
<p> </p>		
<p> </p>		



C/ ALBASANZ 26-28
28037 MADRID. ESPAÑA
TEL.: 916 022 300
FAX: 916 022 971
<http://www.cchs.csic.es>



Madrid, 24 de Febrero de 2011

Ilma. Sra. ~~Dña~~ Alicia Delibes Liniers:

Me dirijo a usted como coordinadora del proyecto de investigación "Estrategias de participación social y prevención de racismo en las aulas II", financiado por el Plan Nacional I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación (FFI2009-08762) para solicitarle la posibilidad de acceder o que nos facilite datos referentes a la **presencia de los alumnos/as inmigrantes extranjeros en el sistema escolar de la Comunidad de Madrid**. Esta petición la hacemos para todas las personas que son miembros del equipo, pero en especial para Pilar Cucalón Tirado y para mí misma.

En concreto estamos interesadas en conocer:

- o la cantidad de alumnos/as escolarizados en Aulas de Enlace desde el principio de la puesta en marcha del programa en Febrero de 2003 hasta la actualidad
- o el tiempo de permanencia de estos alumnos/as en el programa de las Aulas de Enlace
- o las nacionalidades y género de los alumnos/as
- o los grupos a los que se han incorporado una vez han finalizado el programa
- o el itinerario escolar posterior en el sistema educativo
- o la cantidad de Aulas de Enlace a lo largo del tiempo y cuántas pertenecen a colegios públicos y cuántas a colegios concertados
- o la cantidad de profesorado dedicado al programa y sus mecanismos de selección
- o la financiación de este programa

así como cualquier otro tipo de información que usted considere relevante.

Agradeciendo de antemano su atención y colaboración, me despido atentamente

Margarita del Olmo Pintado
 Científica titular
 Centro de Ciencias Humanas y Sociales
 CSIC
 despacho 1F-9
 tlfno.: 91 6022525
margarita.delolmo@cchs.csic.es



Madrid, 8 de Marzo de 2011

Ilmo. Sr. D. Xavier Gisbert Da Cruz:

Me dirijo a usted como coordinadora del proyecto de investigación "Estrategias de participación social y prevención de racismo en las aulas II", financiado por el Plan Nacional I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación (FFI2009-08762) para solicitarle la posibilidad de acceder o que nos facilite datos referentes a la **presencia de los alumnos/as inmigrantes extranjeros en el sistema escolar de la Comunidad de Madrid**. Esta petición la hacemos para todas las personas que son miembros del equipo, pero en especial para Pilar Oucalón Tirado y para mí misma.

En concreto estamos interesadas en conocer:

- o la cantidad de alumnos/as escolarizados en Aulas de Enlace desde el principio de la puesta en marcha del programa en Febrero de 2003 hasta la actualidad
- o el tiempo de permanencia de estos alumnos/as en el programa de las Aulas de Enlace
- o las nacionalidades y género de los alumnos/as
- o los grupos a los que se han incorporado una vez han finalizado el programa
- o el itinerario escolar posterior en el sistema educativo
- o la cantidad de Aulas de Enlace a lo largo del tiempo y cuántas pertenecen a colegios públicos y cuántas a colegios concertados
- o la cantidad de profesorado dedicado al programa y sus mecanismos de selección
- o la financiación de este programa

así como cualquier otro tipo de información que usted considere relevante.

Agradeciéndole de antemano su atención y colaboración, me despido atentamente

Margarita del Olmo Pintado
 Científica titular
 Centro de Ciencias Humanas y Sociales
 CSIC
 despacho 1F-9
 tlfno.: 91 6022525
margarita.delolmo@cchs.csic.es



Sr. D.: Juan Martín Gómez
 Dirección: Carretera de la Granja, 4.
 Código Postal: 28400 Collado Villalba

Madrid, 11 de Julio de 2011

Estimado Sr. D. Juan Martín Gómez:

Me dirijo a usted como coordinadora del proyecto de investigación "Estrategias de participación social y prevención de racismo en las aulas II", financiado por el Plan Nacional I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación (FFI2009-08762) para solicitarle la posibilidad de acceder o que nos facilite datos referentes a la presencia de los alumnos/as inmigrantes extranjeros en el sistema escolar de la Comunidad de Madrid (DAT Oeste). Esta petición la hacemos para todas las personas que son miembros del equipo, pero en especial para Pilar Cucalón Tirado y para mí misma.

En concreto estamos interesadas en conocer:

- o la cantidad de alumnos/as escolarizados en Aulas de Enlace desde el principio de la puesta en marcha del programa en Febrero de 2003 hasta la actualidad
- o el tiempo de permanencia de estos alumnos/as en el programa de las Aulas de Enlace
- o las nacionalidades y género de los alumnos/as
- o los grupos a los que se han incorporado una vez han finalizado el programa
- o el itinerario escolar posterior en el sistema educativo
- o la cantidad de profesorado dedicado al programa y sus mecanismos de selección
- o la financiación de este programa

así como cualquier otro tipo de información que usted considere relevante.

Agradeciendo de antemano su atención y colaboración, me despido atentamente

Margarita del Olmo Pintado

ANEXO 7: MARIA ANTONIA CASANOVA

EL PAÍS, 11 de septiembre de 2006

Compensar las desigualdades | Edición impresa | EL PAÍS
12/09/13 19:50

EL PAÍS
EDICIÓN IMPRESA
ARCHIVO

LUNES, 11 de septiembre de 2006

REPORTAJE: EMPIEZA EL CURSO

Compensar las desigualdades

Los centros públicos de Cataluña y Madrid acogen a un porcentaje mucho mayor de escolares inmigrantes que los concertados

SERASTIÁN TORARRA / J. A. AURIÓN | Barcelona / Madrid | 11 SEP 2006

Archivado en: Reintegración familiar Colegios públicos Escolarización Financiación Inmigrantes Desigualdad social Colegios Inmigración Matriculación estudiantes Política migración Centros educativos España Migración Educación Demografía Finanzas Sociedad

Una de las principales dificultades que afrontan desde hace seis años las aulas españolas es la llegada masiva de alumnos inmigrantes. Muchos de ellos tienen problemas de adaptación debido a que hablan un idioma distinto, su nivel de formación es inferior al de sus compañeros o su situación social y económica. Y uno de los grandes obstáculos para su integración, denunciado sistemáticamente por distintos sectores sociales y educativos, es la concentración de estos chicos y chicas en colegios e institutos públicos. "Los centros públicos acogen el doble de proporción de alumnos inmigrantes que la concertada (financiada por la administración) y la privada, y en las cifras de la privada se incluyen todos los alumnos de los liceos franceses o italianos, los del colegio alemán o los de los colegios ingleses de Baleares", que no pueden considerarse alumnos con necesidades educativas especiales, aseguró este verano el secretario general de Educación, Alejandro Tiana.

La Generalitat dará 600 euros a los concertados por cada extranjero escolarizado Dos de las comunidades con mayor concentración de alumnos extranjeros son Cataluña, con un 11,7%, y Madrid, con un 10,9% de escolares procedentes de otros países. En Cataluña, hace cinco años eran 34.700, el 3,7% del total de alumnos. Para el próximo curso, serán 120.850 inmigrantes; el crecimiento ha sido del 700% en una década. Aunque existen excepciones, los concertados apenas acogen inmigrantes. Los datos del Gobierno catalán muestran que la concertada sólo acoge al 17% de los inmigrantes cuando suma cerca del 40% de las plazas escolares. Los públicos, en cambio, se hacen cargo del 83% de los extranjeros pero tienen cerca del 60% de las plazas. En la ciudad de Barcelona, los concertados tienen el 60% de las plazas escolares y acogen sólo al 23% de los alumnos.

La Generalitat firmó en marzo un pacto con sindicatos, escuelas concertadas y asociaciones de padres para lograr un mejor reparto de los inmigrantes entre las redes de escuelas. Los centros subvencionados que acogen a alumnos de primaria recibirán 600 euros al año por cada escolar con bajos recursos o inmigrante y si los aceptan en la secundaria, serán 300 euros. Este año, la iniciativa alcanzará para atender a 9.000 alumnos.

En 2005, la situación era muy parecida en la comunidad de Madrid. La concertada, con un 30% del alumnado, acogía al 23% de los extranjeros. Pero este curso, que comienza con 115.000 estudiantes extranjeros en las aulas (un 276% más que en 2000), la directora general de Promoción Educativa de la Consejería de Educación madrileña, María Antonia Casanova, asegura que los desajustes ya se han solucionado, con un 70% de alumnado en la pública, un 30% en la concertada y un porcentaje similar para cada uno de extranjeros.

El sindicato CC OO acusa a la consejería de manipular las cifras. "En 2005, en primaria y secundaria, la pública tenía al 61% del alumnado y la concertada al otro 39%. Es imposible que hayan cambiado los porcentajes de ese modo", asegura el responsable de la Federación madrileña de Enseñanza de CC OO, Francisco García. Según sus datos, el año pasado la privada y la concertada escolarizaban al

http://elpais.com/diario/2006/09/11/educacion/1157925603_850215.html
Page 1 of 3

24,5% de los extranjeros y al 22,4% de los inmigrantes (el sindicato hace esta distinción, excluyendo a los chicos procedentes de la UE y la OCDE). "Aún si considerásemos que la privada no tuviera ningún extranjero, la concertada seguiría escolarizando menos de los que le corresponden", clama García, ya que según las últimas cifras del Ministerio de Educación, en la Comunidad de Madrid la enseñanza sostenida con fondos públicos se reparte entre el 66% de la pública y el 34% de la concertada.

Pero las diferencias se vuelven mayores en la ciudad de Madrid, donde la concertada acoge al 53% de los escolares y al 32% de extranjeros, la pública, al 35% del alumnado y al 64% de los extranjeros y la privada, al 12% de los chicos y al 4% de los extranjeros. Y en algunos distritos de la capital los desajustes son mayores, por ejemplo, en Retiro, donde la pública tiene al 25% del alumnado y el 78% de los extranjeros, según datos de 2005 del Ayuntamiento de Madrid.

El consejero de Educación madrileño, Luis Peral, ya dijo el año pasado que no iba a hacer nada para contribuir al reparto de inmigrantes más allá de la reserva de tres plazas por aula para alumnos con necesidades educativas especiales, que incluye a los alumnos inmigrantes, para no "limitar la libertad de elección de los padres", dijo. María Antonia Casanova, por su parte, aunque reconoce que en algunos barrios el porcentaje de alumnado procedente de otros países es mucho mayor en la pública, asegura que esto "se va compensando año a año".

En Cataluña, esta reserva de plazas se puede ampliar "durante el curso, cuando vienen más inmigrantes", explica el secretario de Educación de la Generalitat, Francesc Colomé. También recalca que existen las Comisiones de Escolarización para distribuir a los alumnos. Pero desde CC OO de Cataluña, el responsable de Política Educativa, Josep Miquel Lacasta, dice que las Comisiones de Escolarización funcionan de manera desigual: "Pensamos que están lejos de garantizar el equilibrio en la escolarización ya que no tienen competencias reales". CC OO de Madrid también mantiene entre sus reivindicaciones la mejora de las comisiones de escolarización, a través de comisiones centralizadas que aseguren que en todas las zonas se equilibra la presencia de niños con necesidades educativas especiales entre todos los centros.

También se han quejado, tanto los sindicatos como las asociaciones de padres, de que una de las principales trabas para que los inmigrantes vayan a centros concertados es el cobro a las familias de diferentes cuotas por actividades extraescolares. Hasta este curso, este escollo económico lo representaba principalmente en Cataluña la sexta hora de clase que ofrecían los concertados de primaria, por un precio medio de unos 60 euros al mes por alumno, frente a las cinco horas lectivas de la pública. Pero la sexta hora se empieza a impartir este curso también en las escuelas públicas en el 80% de los centros (el próximo año, en el 20% restante).

Además, la Generalitat tiene intención de firmar contratos con los concertados para que, a cambio de darles más fondos, estos se conviertan en totalmente gratuitos para las familias. Pero el camino para la gratuidad será largo. Este año sólo está previsto que cinco colegios firmen este tipo de contratos con el Gobierno catalán.

En cuanto a las medidas estrictamente educativas, las de Cataluña y Madrid son muy parecidas, con aulas de enlace (de inmersión lingüística) que acogen a los escolares extranjeros cuando están recién llegados, y medidas posteriores de apoyo y refuerzo. En Madrid, hay 230 aulas de enlace, 25 docentes itinerantes para los centros que no cuentan con estas aulas, y 1.300 profesores de apoyo, además de un programa de traductores para las familias. "Siempre vamos mejorando cosas sobre la marcha", asegura

la directora general de Promoción Educativa de la consejería madrileña, María Antonia Casanova

: "Este año, por ejemplo, hemos ampliado de seis a nueve meses el tiempo que los chicos pueden pasar en las aulas de enlace".

Para Francisco García, de CC OO, todos estos medios son "insuficientes". "El 60% de las aulas de enlace están en la concertada, cuando sólo escolarizan al 34% del alumnado. Y no hay suficientes profesores de apoyo, ni se está respetando la reserva de plazas. Este curso, tras la regularización de población inmigrante que hizo el Gobierno, van a llegar muchos niños a través de la reagrupación familiar, y no estaremos preparados", se queja.

ANEXO 8: CAMBIOS EN LAS INSTRUCCIONES REGULADORAS DE LAS AULAS DE ENLACE

Este anexo está en estrecha relación con el punto I.1. en el que he descrito las últimas instrucciones reguladoras de las Aulas de Enlace, publicadas en 2008. Estas últimas han experimentado variaciones desde su formulación en 2002. Algunos de los cambios más significativos son los siguientes.

Programa Escuelas de Bienvenida

Hasta julio de 2008 las instrucciones reglamentaban la inserción de las Aulas de Enlace en el Programa Escuelas de Bienvenida. En el apartado I.2 he descrito su funcionamiento y concepciones.

Destinatarios

- En normativas anteriores a julio de 2008 se indicaba que entrarían en las Aulas de Enlace aquellas personas que desconocieran el castellano y/o tuvieran desfase curricular como consecuencia de una escolarización irregular en su país de origen. En la mencionada de 2008 se indica que el acceso al Aula de Enlace es inmediato siempre que no tengan conocimientos en lengua castellana, sin necesidad de realizar una prueba para determinar la competencia curricular

- El número máximo de estudiantes (12) se establece desde 2002-03, pero el mínimo (5) aparece por primera vez en julio de 2008

- En las normas que aparecen desde 2003-04 hasta julio de 2008 no se menciona en ningún momento el hecho de que el estudiante debe ser matriculado en el centro en el que la comisión de escolarización le asignó la plaza escolar

- En las instrucciones referentes a julio de 2008 se hace mención constantemente a los alumnos y alumnas con *carencias*. En las normativas anteriores también aparecía esta manera de designarlos con respecto a los conocimientos básicos, pero no como una forma de distinguir a las personas en función de su manejo del castellano

Profesorado

- Únicamente aparece en la primera orden de 2002-03 el hecho de que el profesorado de referencia que imparta áreas o materias en que participe el alumnado de estas clases formará parte del equipo docente del Aula de Enlace

- A partir de 2003-04 el ordenamiento señala que el profesorado más idóneo no sólo es el de compensación educativa, enseñanza de Lengua Española y que haya trabajado en atención a extranjeros, sino que aparece también el profesorado de Lengua Extranjera

- En 2002-03 se indicaba que se dotaría a las Aulas de Enlace del profesorado, en 2003-04 ya se indica que contarán con un máximo de dos docentes y se establece su vinculación con los equipos de orientación y con el profesorado de referencia

- A partir de 2003-04 se dictamina que entre sus funciones se encuentra la coordinación con los tutores, participación con el alumnado y comunicación con las familias

- Recibirán formación para el ejercicio profesional dentro del programa, cuya gestión corresponde a las Direcciones de Área Territorial. Además, no sólo la recibirá el profesorado, sino los equipos directivos y de orientación. La instrucción de los docentes consistirá en una fase previa a la puesta en marcha del Aula de Enlace en el centro educativo y otra de seguimiento. También se posibilitan los intercambios con otras regiones o países con mayor tradición en la atención a chicos y chicas extranjeros

Incorporación

- En un principio el tiempo de permanencia máximo en el Aula de Enlace era de seis meses, hasta el curso 2006-07 en el que se instituye que sean nueve. Pero en el 2004-05 se permitía prorrogarla siguiendo un procedimiento burocrático (el profesorado de Aula de Enlace pedía la prórroga en la que explicaba el plan de trabajo previsto en el caso de que el alumnado estuviese en la clase, la petición debía ser aprobada por el Servicio de Inspección Educativa). A partir de julio de 2008-09 también se podía ampliar la estancia a los nueve meses indicados, siendo causa de la ampliación la continuación hasta final de curso

- Distinguen tres procesos distintos en la integración del alumnado extranjero: acogida, aprendizaje intensivo de la lengua vehicular e incorporación al aula de referencia, indicando que son simultáneos durante la escolarización del estudiante en las Aulas de Enlace. Esta distinción aparece desde 2003-04 hasta julio de 2008.

- A partir del curso 2005-06 la normativa comienza a regular la inmersión en los en las asignaturas de Educación Física, Artística, Plástica, Tecnología, Música, Tutoría u otras del interés del estudiante dentro sus grupos de referencia

Actividades de ocio y tiempo libre

- A partir de 2003-04 hasta julio de 2008 se considera que uno de los pilares fundamentales para alcanzar los objetivos de las Aulas de Enlace es la promoción de actividades de ocio y tiempo libre. Éstas se realizan fuera del horario escolar e, incluso, durante el periodo vacacional. Todas las instrucciones señalan a la Dirección General de Juventud, como el organismo responsable de promover este tipo de acciones. En el *"Decreto 7/2007, de 20 de junio, de la Presidenta de la Comunidad de Madrid, por el que se establece el número y denominación de las Consejerías de la Comunidad de Madrid"*, la antigua Consejería de Educación perdía competencias en materia de juventud.

Seguro Escolar

Se establece en el curso 2005-06 que todo los estudiantes contarán con un seguro escolar.

Cambios en la coordinación y seguimiento

En instrucciones anteriores a 2008 la Viceconsejería de Educación encomendaba a la Comisión de Desarrollo, presidida por la Directora General de Promoción Educativa, la funciones de impulso y seguimiento. En las que corresponde al año 2008 ya no aparece mencionado este organismo, sino que se hace referencia a la Dirección General (D.G.) de Educación Infantil y Primaria, Dirección General de Educación Secundaria y Dirección General de Becas y Ayudas, junto a las diferentes Direcciones de Área Territorial, que a través de la Servicio de Inspección Educativa y Servicio de Unidad de Programas, parecen ser las encargadas del funcionamiento y evaluación del dispositivo.

Ante la desaparición de dicha dirección, la gestión de las Aulas de Enlace ya no sólo estaba en manos de las direcciones de área territorial sino que empezaba a dividirse también entre la de D.G. Educación Infantil y Primaria, que se encarga de las Aulas de Enlace en Primaria y escuelas públicas, la Dirección General Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales, que se ocupa de las Aulas de Enlace en Secundaria en Institutos de Enseñanza Secundaria (públicos) y la Dirección de General de Becas y Ayuda a la Educación, que ponía en marcha las que se encontraban en las escuelas concertadas.²⁷⁸

²⁷⁸ Como aparece recogido en el Decreto 40/2007, de 28 de junio, por el que se modifican parcialmente las estructuras de las diferentes Consejerías de la Comunidad de Madrid.

Regulación para el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros con un conocimiento suficiente de la lengua castellana

Esta cláusula aparece en julio de 2008, hasta esa fecha no he encontrado un documento que trate del funcionamiento de las Aulas de Enlace e incluya esta situación. Algunos de los requisitos que impone:

- Serán escolarizados en el sistema educativo madrileño todos aquellos que tengan menos de 17 años. El curso será decidido por la Comisión de Escolarización teniendo en cuenta la edad, historial académico, circunstancias personales y nivel de conocimientos, el cual se determinará a través de una prueba de la Consejería de Educación
- Si el alumnado no presenta ningún tipo de desfase curricular se incorporará al curso que le corresponde por edad. Si lo presenta teniendo entre 7 y 12 años, que incluye la educación primaria, se le podrá escolarizar uno por debajo, facilitarle las medidas necesarias para superar dicho desfase y, con ello, integrarse en el grupo que les corresponde por edad. Si el desfase se encuentra entre los 13 y 16 años, que atañe a la educación secundaria, el alumnado podrá ser escolarizado uno o dos cursos por debajo y recibir los apoyos necesarios. En el último caso, a diferencia del anterior, se incrementa en dos la posibilidad del retroceso y no se permite que en el caso de superarlo se integren directamente en la clase que les corresponde por edad
- Para aquellos chicos y chicas que tengan 17 de años es factible una derivación hacia el Programa de Cualificación Profesional Inicial y el de Diversificación curricular, pero ni a Bachillerato ni a un Ciclo de Grado Medio (estudios a los que se accede tras la obtención del título de Educación Secundaria Obligatoria)
- Los que cumplen 18 años podrán seguir un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)
- Para los alumnos "adelantados": sólo para los y las que proceden de sistemas educativos de la Unión Europea

ANEXO 9: CUESTIONARIO AULAS DE ENLACE²⁷⁹

AULAS DE ENLACE: ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y PARA LA EVALUACIÓN

MODELO 1

Aula de Enlace
Curso

DATOS PERSONALES

Nombre: Apellidos:
 Fecha de Nacimiento: Lugar/ País:
 Edad: Nacionalidad: Fecha llegada a España:
 Lugar/ País de procedencia:
 Escuela / Centro de procedencia: Curso procedencia:
 Lengua/s materna/s del alumno:
 Fecha de incorporación al centro: Grupo de referencia:
 Domicilio:

 Teléfono/s de contacto:
 Transporte escolar:
 Familiares con quienes vive actualmente:

 Número de hermanos: Lugar que ocupa el alumno:
 Nombre del padre: Profesión:
 Nombre de la madre: Profesión:
 Nombre responsable: Profesión:
 Familiar que asiste a las entrevistas individuales con los profesores del centro:
 Teléfono:
 Tiene hermanos/as en el centro: n.º: Grupo-clase:
 Tiene primos/as en el centro: n.º: Grupo-clase:
 En el entorno familiar la/s lengua/s vehicular/es es/son:

 Uso del español en el entorno familiar:
 Lengua materna del padre: Lengua materna de la madre:
 Lengua materna del responsable:
 Lenguas que conoce/habla el alumno:

37

²⁷⁹ Aulas de Enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación (Boyano *et al.*, 2006).

AULAS DE ENLACE: ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y PARA LA EVALUACIÓN

MODELO 2

Aula de Enlace

Curso

INFORME DE ESTRUCTURA FAMILIAR

Nombre:

Fecha de Nacimiento: Lugar de Nacimiento:

Procedencia (País): Nacionalidad:

Fecha de Matrícula en el Centro: Grupo de referencia

Escuela / Centro de procedencia: Curso de procedencia:

COMPOSICIÓN FAMILIAR:

¿Con quién vive?

.....
.....

¿Cuántos hermanos tiene en total? ¿Dónde viven?

.....
.....

¿Qué número ocupa entre los hermanos?

.....

¿Tiene otros parientes que vivan cerca?

.....

AULAS DE ENLACE: ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y PARA LA EVALUACIÓN

PROCESO MIGRATORIO:

¿Cómo se ha realizado temporalmente la llegada a España?

¿Qué edad tenía el alumno cuando llegó el primer miembro familiar a España?

¿Qué parientes más allegados se han quedado en el país de origen?

SITUACIÓN LABORAL FAMILIAR:

¿Quién / quiénes trabajan en la familia?

Horarios de trabajo

OBSERVACIONES:

AULAS DE ENLACE: ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y PARA LA EVALUACIÓN

MODELO 3

Aula de Enlace

Curso

INFORME DE ESCOLARIZACIÓN PREVIA

Nombre:

Fecha de Nacimiento: Lugar de Nacimiento:

Procedencia (País): Nacionalidad:

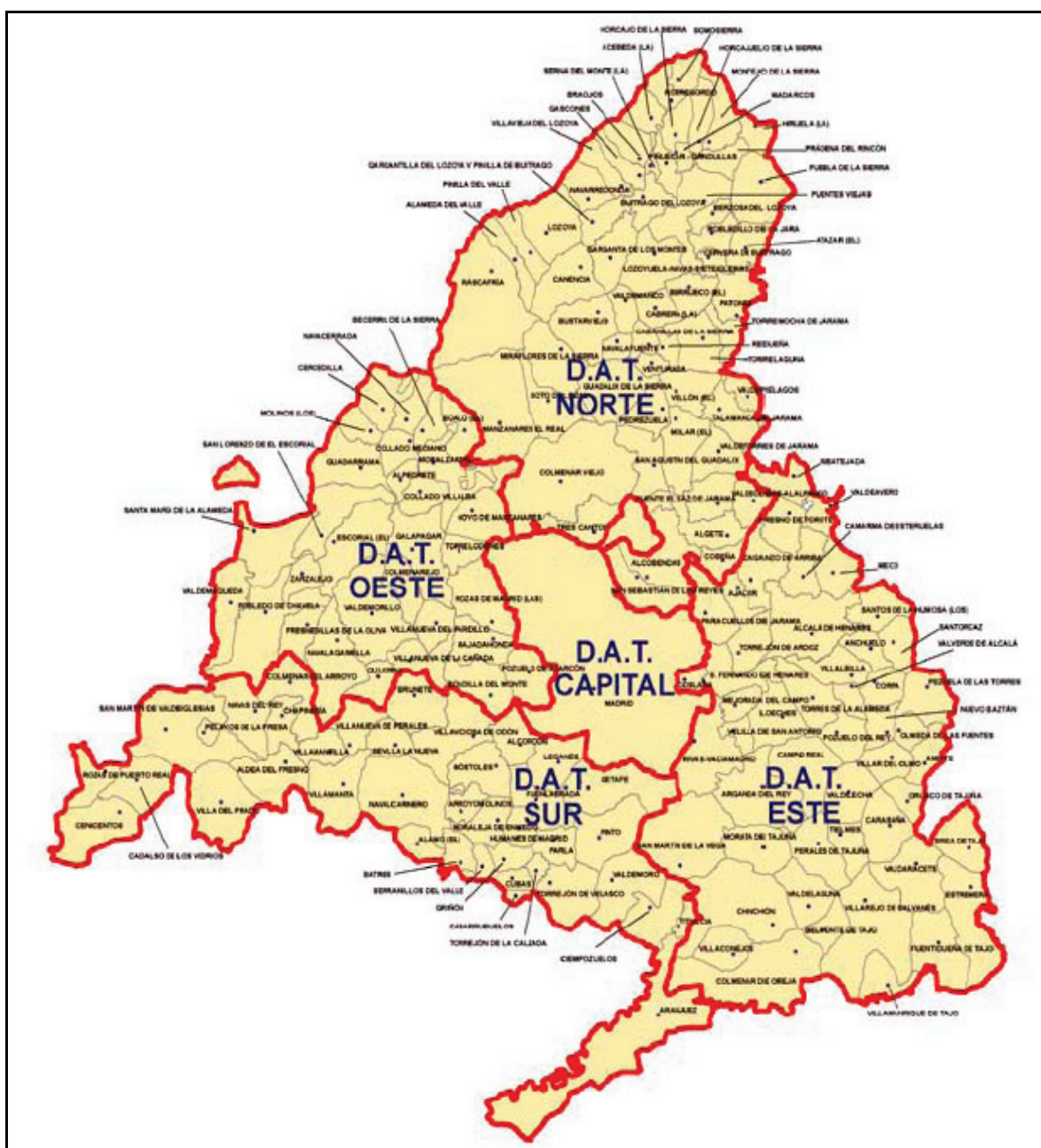
HISTORIAL ESCOLAR:

CENTRO	PAÍS	AÑOS	CURSOS	ETAPA EDUCATIVA	RENDIMIENTO	ACTITUD	OBSERVACIONES

EXPECTATIVAS:

METAS EDUCATIVAS	SI	NO	INDIFERENTE	OBSERVACIONES

ANEXO 10: DIRECCIONES DE ÁREA TERRITORIAL



ANEXO 11: ALUMNADO DE AULA DE ENLACE EN DAT MADRID SUR

Este anexo muestra la cantidad de alumnado atendido en la Dirección de Área Territorial (DAT) Madrid Sur durante los cursos 2008-9, 2009-10 y 2010-11 (a fecha de marzo de 2011). Su elaboración está en estrecha conexión con el Capítulo II.

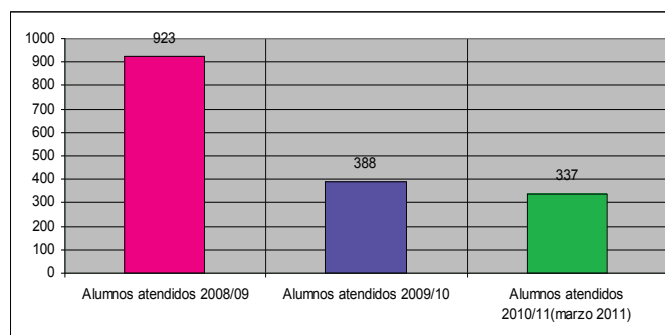


Gráfico 10: Alumnado atendido en la DAT Madrid Sur (elaboración propia²⁸⁰).

Como puede apreciarse en el gráfico se ha ido produciendo un importante descenso en la cantidad de estudiantes atendidos en los centros educativos de la DAT Madrid Sur en tres de los últimos cursos. El descenso más fuerte del que tengo constancia corresponde a 2009-10, respecto al 2008-09, en el que fueron acogidos un 57,96% menos de estudiantes. Entre el 2009-10 y el 2010-11 parece que el decrecimiento fue mucho menor, de un 13,15%.

²⁸⁰ Datos facilitados por la Dirección de Área Territorial Sur: Unidad de Programas. En febrero de 2011.

ANEXO 12: AULAS DE ENLACE EN LA DAT MADRID NORTE, OESTE Y ESTE

Este anexo está en estrecha relación con el apartado II.2. Expondré información referente a la cantidad y tipos de Aulas de Enlace en las Direcciones de Área Territorial Norte, Oeste y Este. Pero lo que pretendo, con ello, es mostrar la incongruencia de algunos de los datos alcanzados y la imposibilidad de contrastarlos con documentación oficial. De este modo, los de la Norte, y que expongo a continuación, me fueron facilitados por teléfono por un responsable de la Unidad de Programas²⁸¹ y nunca pude consultarlos a través de otros medios. Respecto a la Oeste, muestro la incoherencia de las cifras proporcionadas. Y en la Este recalco la opacidad de la Consejería de Educación a la hora de posibilitar acceso a la información que manejan sobre las Aulas de Enlace.

En la DAT Madrid Norte

Según me indicó por teléfono el responsable de la Unidad de Programas de la Dirección de Área Territorial Norte, las Aulas de Enlace de esta zona vivieron un descenso del 68% entre el curso 2008-09 y el 2010-11. El siguiente gráfico muestra este decrecimiento en tres de los últimos cursos.

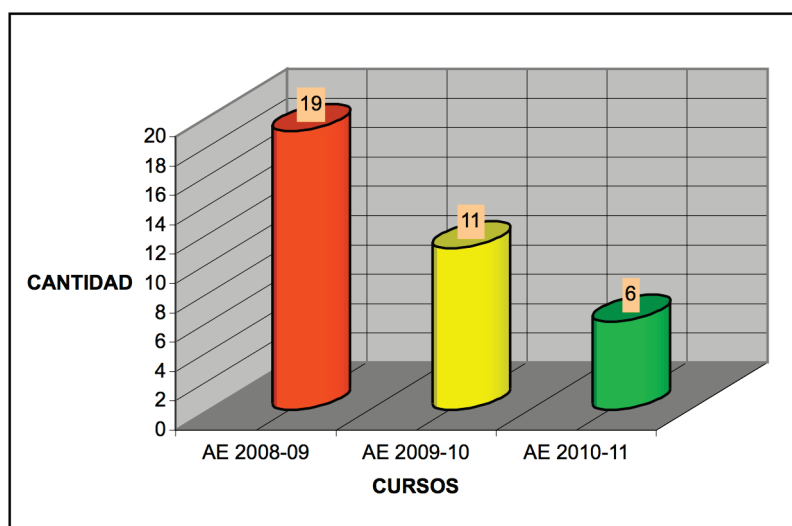


Gráfico 11: Aulas de Enlace en la DAT Madrid Norte desde 2008-09 a 2010-11 (elaboración propia)²⁸²

En función de la información facilitada, las Aulas de Enlace siempre han tenido una representación mayor en los centros públicos que en los concertados en esta área territorial, de tal modo que en el curso 2008/09 las segundas significaban el 10,53% y en 2009-10 el 9,09%, pero en el 2010-11 aumentaron al 16,67%. Sin embargo, la reducción ha afectado en mayor medida a las escuelas públicas, que aminoraban en un 41,17% de 2009-10 respecto a 2008-09 y en un 50% de 2009-10 a 2010-11.

²⁸¹ Organismo que gestiona las Aulas de Enlace en las Direcciones de Área Territorial de la Consejería de Educación.

²⁸² Datos facilitados por la Dirección de Área Territorial Norte: Unidad de Programas. En marzo de 2011.

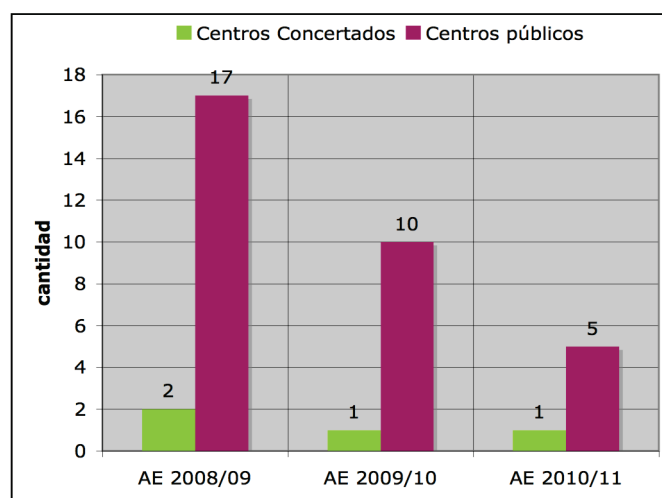


Gráfico 12: Aulas de Enlace en la DAT Norte (elaboración propia²⁸³).

También, es interesante la distribución de estas clases en la etapa de primaria, secundaria y mixtas a lo largo de los cursos. En función de los datos aportados, en el curso 2008-09, la proporción de clases más alta estaba en secundaria con el 52% (10 clases), seguida por las de primaria con un 32% (6 aulas) y finalmente el 16% (3 unidades) en mixta. En el 2009-10, las de primaria y secundaria se encuentran en la misma proporción en un 45,45% (5 unidades para cada etapa) y un 9,1% (1 clase) en el caso de las mixtas. En 2010-11, las de secundaria son las que tienen una mayor presencia (50%-3 clases) sobre las de primaria y mixtas (2 y 1 clase respectivamente). Los siguientes gráficos recogen estas cifras.

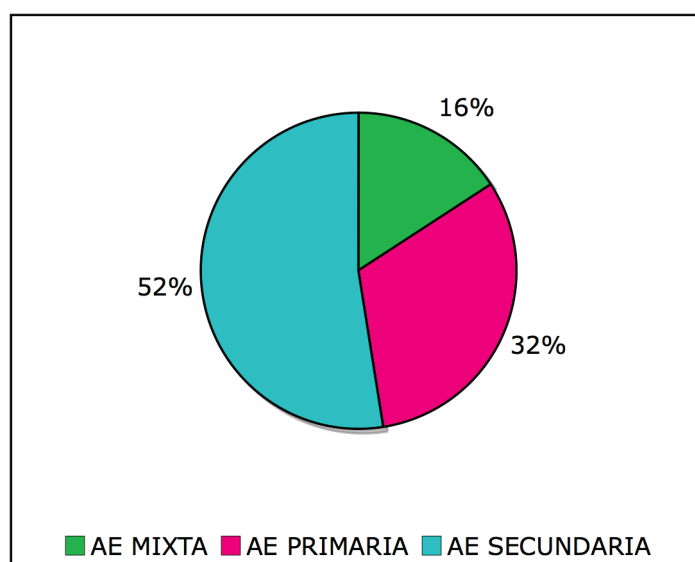


Gráfico 13: Aulas de Enlace en primaria, secundaria y mixtas en 2008-09 (elaboración propia²⁸⁴).

²⁸³ Datos facilitados por la Dirección de Área Territorial Norte: Unidad de Programas. En marzo de 2011.

²⁸⁴ Datos facilitados por la Dirección de Área Territorial Norte: Unidad de Programas. En marzo de 2011.

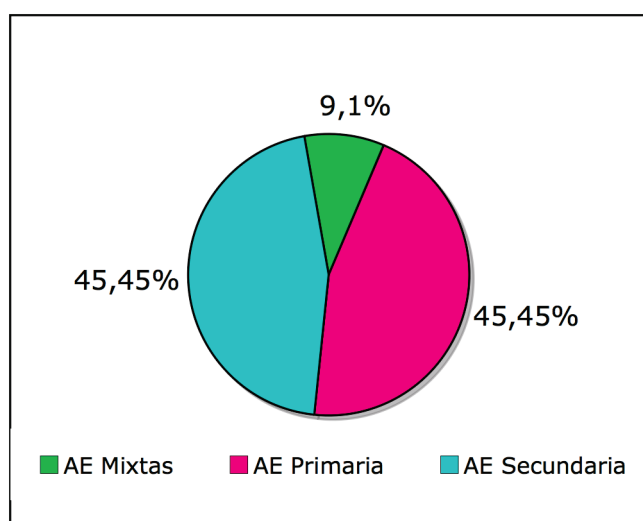


Gráfico 14: Aulas de Enlace en primaria, secundaria y mixtas en 2009-10 (elaboración propia²⁸⁵)

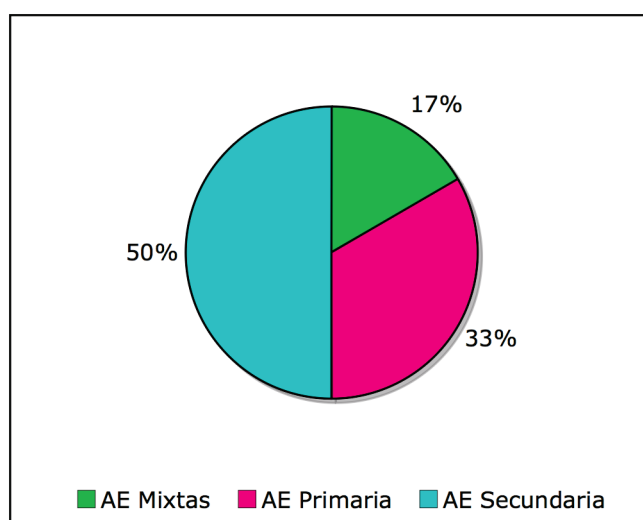


Gráfico 15: Aulas de Enlace en primaria, secundaria y mixtas en 2010-11 (elaboración propia²⁸⁶)

A lo largo de los cursos las clases mixtas de esta DAT siempre han estado ubicadas en colegios concertados. Según la persona responsable que me facilitó los datos en la DAT Madrid Norte-Unidad de Programas, la única Aula de Enlace mixta en su área territorial a marzo de 2011 funcionaba como tal a nivel nominal, ya que la mayor parte del alumnado escolarizado pertenecía a primaria.

²⁸⁵ Ver nota anterior.

²⁸⁶ Ver nota anterior.

En la DAT Oeste

En este apartado iré mostrando la contradicción de la información que me fue facilitada por la DAT OESTE en la reunión que mantuve con una persona que trabajaba para la Unidad de Programas. Sólo puedo demostrar la incongruencia en relación a las escuelas concertadas, ya que no he podido acceder a ninguna documentación oficial respecto a las públicas.

Según me indicaron, esta zona ha ido viviendo una serie de cambios en relación a la cantidad de Aulas de Enlace con las que han contado. Los siguientes gráficos muestran la progresión de Aulas de Enlace en este territorio desde 2006-07 a 2010-11.

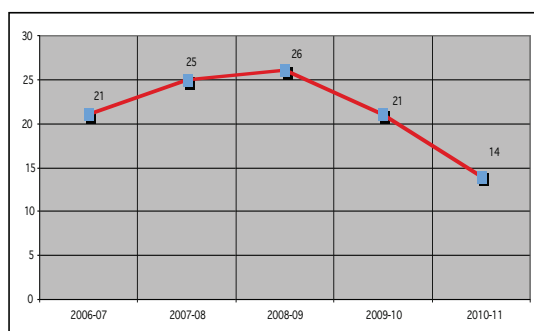


Gráfico 16: Aulas de Enlace en la DAT Oeste (elaboración propia)²⁸⁷.

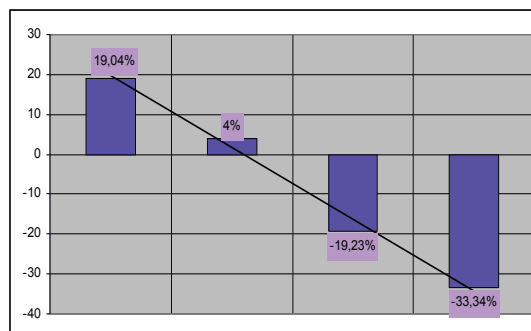


Gráfico 17: Porcentaje de crecimiento (elaboración propia)²⁸⁸.

El gráfico 16 muestra que el curso 2008-09 fue el que tuvo una mayor cantidad, con 26 Aulas de Enlace. Sin embargo, el mayor crecimiento se dio entre el curso 2006-07 y 2007-08 con un 19,04%. El descenso más fuerte, en función de las cifras, es el del curso 2010-11 respecto al anterior, con un 33,34% menos. Si se compara la diferencia entre el 2010-11, año con un menor número de unidades, con el que más, 2007-08, se verá que el decrecimiento supone un 46,15%. Es decir, en menos de dos cursos se contó con casi la mitad de clases entre las localidades que se encuentran en la DAT Oeste.

En la siguiente tabla aparecen reflejadas el tipo de Aulas de Enlace a lo largo de los cursos académicos:

	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11
Primaria	4	5	5	3	2
Secundaria	10	13	13	12	7
Mixta	7	8	8	6	5

Tabla 22: Tipos de Aulas de Enlace en la DAT Oeste por años (elaboración propia²⁸⁹).

Desde la Dirección de Área Territorial Oeste me señalaron que todas las Aulas de Enlace mixtas son concertadas. Y las que aparecen en primaria y secundaria se encuentran en centros públicos.

²⁸⁷ Datos facilitados por la Dirección de Área Territorial Oeste: Unidad de Programas. En febrero de 2011. Me leyeron dichas cifras pero no me dejaron consultar ningún documento oficial.

²⁸⁸ Véase nota anterior.

²⁸⁹ Véase nota anterior.

Sin embargo, he conseguido datos de la Dirección General de Becas y Ayudas²⁹⁰, que evidencian que no todas las Aulas de Enlace de las escuelas concertadas de la DAT han sido mixtas. Además, la cantidad de dispositivos tampoco coincide. Las diferentes resoluciones publicadas por la Dirección General de Becas y Ayudas señala que los dispositivos existentes en la DAT Oeste son los siguientes:

	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12
Total	9	9	5	4
Primaria	2	2	1	
Secundaria	3	2		
Mixta	4	5	4	4

Tabla 23: Aulas de Enlace en las escuelas concertadas de la DAT Oeste. Cantidad y tipo (elaboración propia²⁹¹).

A la luz de la tabla 23 los datos de los gráficos 16 y 17 y la tabla 22 quedarían invalidados, ya que la cantidad total de Aulas de Enlaces concertadas crecería por encima de las cifras ofrecidas por la Unidad de Programas.

A pesar de las contradicciones que presenta la documentación ofrecida por las diferentes áreas de la Consejería de Educación, he querido incluirla para subrayar sus incongruencias y escasa fiabilidad.

Por el contrario, la antigua Dirección General de Promoción Educativa y Ordenación Académica curso a curso publicaba la cantidad, ciclo (primaria, secundaria o mixtas) y titularidad (privada o pública) de Aulas de Enlace en la región. En relación a la DAT Oeste:

- en el curso 2006/07, la Dirección de Promoción Educativa y Ordenación Académica, indicaba que había un total de 22 clases²⁹²
- en el curso 2006/07, los responsables Dirección de Área Territorial Oeste me señalaron que había 21 unidades

A través de la documentación demandada a la Consejería de Educación pretendía examinar la progresión de las Aulas de Enlace en las diferentes localidades que engloban la DAT Madrid Oeste. Sin embargo, lo interesante de esta búsqueda ha resultado ser la contradicción entre las cifras que he encontrado. Esto, a su vez, ha empobrecido las conclusiones de mi trabajo en relación a examinar la trayectoria del programa a lo largo del tiempo, atendiendo a su cantidad, tipo de centros y etapa de escolarización en la que se hallan.

²⁹⁰ Organismo dentro de la Consejería de Educación encargado de gestionar las Aulas de Enlace en centros concertados.

²⁹¹ Tabla generada a partir de datos extraídos de la "Resolución de la Dirección General de Becas y Ayudas a la educación por la que se autoriza la financiación para el funcionamiento de Aulas de Enlace en centros privados sostenidos con fondos públicos durante el curso 2008/09, 2009/10, 2010/11 y 2011/12", información obtenida rastreando en la web: www.madrid.org de la Comunidad de Madrid en enero de 2012.

²⁹² Datos facilitados por Margarita del Olmo.

En la DAT Madrid Este

Me ha resultado imposible conseguir datos referentes a las Aulas de Enlace de la Dirección de Área Territorial Este, salvo en el curso 2010-11.

La obtención de datos ha sido complicada²⁹³. Tras diversas llamadas y cartas a la Dirección Territorial Este decidí concluir mi andadura el 15 de julio de 2011, cuando registré en mi diario lo siguiente:

... tras el envío de diferentes cartas a los subinspectores de inspección educativa de cada Dirección de Área Territorial, recibo una llamada cerca de las 14:00 de la tarde del subdirector de inspección educativa de la Dirección de Área Territorial Este. Me dice que ha leído mi carta y que me llama para responder a mi petición. Me quedo totalmente sorprendida por la llamada. Y prosigue indicándome que la persona responsable de la Dirección de Área le ha indicado que ya no se pueden dar datos a ninguna investigación, y que habrá que pedirlos directamente al Gabinete de Prensa. Me explica que quiere avisarme de estas nuevas circunstancias y que él desearía ayudarme, como a él le ayudaron en su día para obtener su grado de doctor, pero que no puede hacer más, porque sólo es un funcionario. Le doy las gracias y directamente colgamos. No he sabido cómo reaccionar, he colgado y me he quedado sorprendida tanto de su llamada como de la respuesta. Entro en la web de la Consejería de Educación, pero no hay ningún gabinete de prensa, sólo uno que trabaja de cara a toda las consejerías de la Comunidad de Madrid... (Extracto del diario de campo. 15 de julio de 2011).

Según me dijo este inspector, tenía órdenes de no facilitar información sobre las Aulas de Enlace, a pesar de ser el órgano competente en su gestión.

Aunque sea sólo con las referencias mencionadas en el primer párrafo, voy a mostrar la presencia del dispositivo en la DAT Madrid-Este con los datos obtenidos en el curso 2010-11:

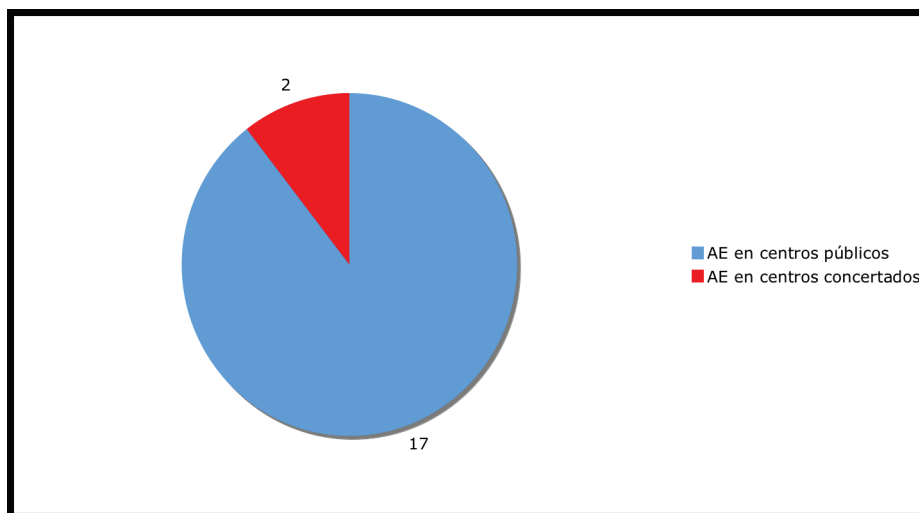


Gráfico 18: Aulas de Enlace en la DAT Oeste. Centros públicos y concertados. 2010-11 (elaboración propia²⁹⁴).

²⁹³ Para una explicación más detallada ir al apartado metodológico.

²⁹⁴ Ver en www.madrid.org/dat_este. Consultada en enero de 2012.

En el curso 2010-11 hay 19 Aulas de Enlace: 17 en centros públicos (89,47% sobre el total) y 2 en concertados (10,53%), siendo mucho más alta la proporción referente al primer tipo de escuelas.

Durante el mismo periodo, hay información en relación a la etapa de escolarización:

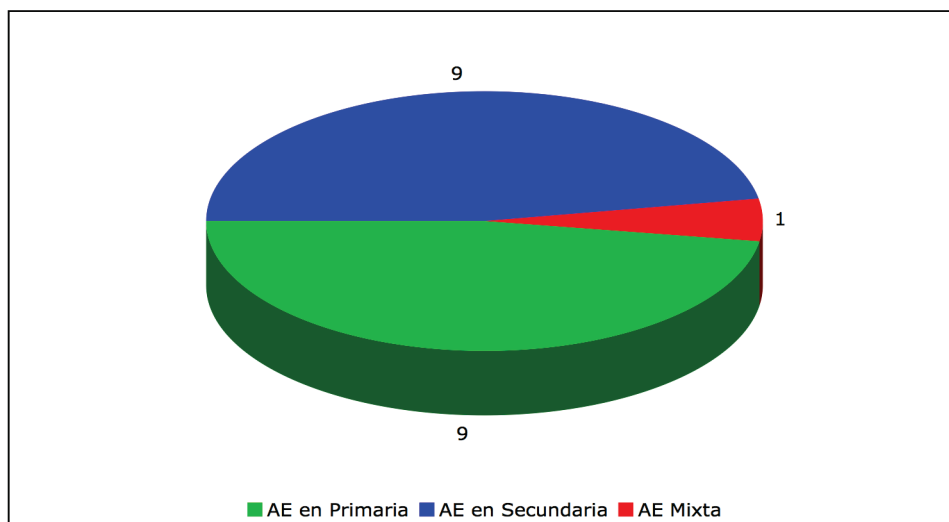


Gráfico 19: Aulas de Enlace en primaria, secundaria y mixtas de la DAT Oeste. 2010-11 (elaboración propia²⁹⁵).

A la luz del gráfico 19 puede observarse que la cantidad de Aulas de Enlace mixtas son muy poco representativas en el territorio (1 unidad), muy por debajo de que lo que suponen las de primaria y secundaria (que son 9 para cada clase) en 2010-11.

²⁹⁵ Ver en www.madrid.org/dat_este. Consultada en enero de 2012.

ANEXO 13:PARLA

1.

20 MINUTOS, 4 de octubre de 2011

PARLA ES EL EJEMPLO DE LA ASFIXIA ECONÓMICA EN TIEMPOS DE CRISIS, SEGÚN 'FINANCIAL TIMES'²⁹⁶. Por la redacción del periódico.

- El diario británico cuenta el caso de un habitante de ese municipio, que lleva años sin trabajo y con probabilidades de que el banco le embargue el piso.
- "La banca española, que financió a la ligera a propietarios inmobiliarios durante el 'boom' anterior al 2007, han cortado ahora el grifo", indica el rotativo.
- El alcalde de Parla reconoce que "en este momento no hay liquidez"
- CCOO y UGT rechazan el despido de 190 trabajadores de este ayuntamiento

La situación económica del ayuntamiento de Parla ha saltado a los medios internacionales, que ponen a este municipio como **muestra de la asfixia en las administraciones públicas** en plena crisis. El diario británico *Financial Times* pone cara a esta situación y cuenta el caso de un habitante de este municipio, gobernado de 1999 a 2008 por el socialista Tomás Gómez.

"Durante siete años, **Jeremiah Ekenobaye** vivía bien en España. A sus 38 años, este inmigrante nigeriano dice que trabajó como camionero, obtuvo su permiso de residencia e incluso se compró un piso", empieza relatando el rotativo. "Ahora, en un día laborable por la mañana, se coloca en una esquina de la calle buscando trabajo. Depende de las ayudas del Gobierno de 530 euros al mes (menos de la mitad de lo que necesita solo para pagar la hipoteca) y está convencido de que el banco le embargará el piso en el que vive junto a su esposa y sus tres hijos", prosigue el artículo.

El alcalde de Parla, **José María Fraile**, asegura a *Financial Times* que "en los pasados cuatro años hemos perdido el 25% de nuestros ingresos", y añade que "en este momento no hay liquidez".

A pesar de que este ayuntamiento no haya confirmado todavía ningún tipo de recortes, sí tiene la intención de **despedir a 190 trabajadores municipales** para sanear sus arcas, un recorte que supondría una reducción de casi el 30% de la plantilla municipal (de un total de 730 empleados).

Explica el diario británico que la situación de Parla "**no es única** en España": "La **banca** española, que financió a la ligera a propietarios inmobiliarios y a gobiernos municipales durante el 'boom' anterior al 2007, **han cortado ahora el grifo**". Y añade: "El Gobierno central y las Comunidades están desesperados por poner freno al déficit del sector público para evitar así el riesgo de impagos".

"Mientras tanto, los **presupuestos** municipales han tenido que ser **ajustados** por la caída de los ingresos de los impuestos sobre la propiedad y los permisos a la construcción, dejando a

²⁹⁶ Ver en www.20minutos.es/noticia/1178137/0/ayuntamiento-parla/crisis-economica/financial-times/.

algunos de los 8.000 municipios españoles incapaces de pagar a tiempo los salarios de sus trabajadores o cumplir con las facturas de electricidad", detalla.

2.

20 MINUTOS, 19 de enero de 2009

EL PARO CASTIGA MÁS A LAS GRANDES URBES DEL SUR DE LA CAPITAL, SOBRE TODO A PARLA²⁹⁷. Por M.T.

- - Construcción y hostelería, sectores más afectados.
- - En Pozuelo, las Rozas y Alcobendas hay pleno empleo.
- - Los Ayuntamientos confían en que la obra pública ayude a crear empleo.

El creciente **paro no perdona a los municipios madrileños**. Aunque a algunos les afecta más que a otros.

De las grandes localidades de la región (más de 40.000 habitantes), **Parla se lleva la palma, con una tasa de paro del 37,5%: casi dos de cada cinco parleños** laboralmente activos no encuentran un empleo.

"Notamos mucho el azote de las crisis **por la baja cualificación de los trabajadores**", explica la concejala de Desarrollo Local, Laura Cillero. Para solucionarlo, ofrecen cursos formativos "para reinsertar en otros sectores a los parados de la construcción y la hostelería".

El desempleo también **se ceba con los municipios del cinturón sur de la capital**. Estas localidades han vivido durante muchos años gracias al desarrollo urbanístico y ahora son las primeras en notar su paralización.

En Colmenar Viejo la crisis de las inmobiliarias ha ocasionado un 75% más de parados. En **Móstoles (PP), con un 24,1% de desempleo**, se han puesto "manos a la obra", según la concejala de Economía, Elena López, planeando cuatro áreas industriales, tecnológicas y de servicios que "crearán 11.000 puestos de trabajo".

Fuenlabrada (PSOE) sufre una tasa del 22,5%, **agravada por los parados en la construcción (129% más que hace un año)**. Su Ayuntamiento confía en "generar empleo mediante la obra pública presupuestada".

El año 2008 también ha sido catastrófico en **Arganda del Rey (PP), con un 80% más de inscritos en el Inem**. "Crecimos mucho sólo por la construcción", lamenta la concejala de Industria, Sonia Pico.

En la otra cara están la capital (tasa de 7,8%) y los municipios al norte y al oeste. **En tres de ellos (Pozuelo, Las Rozas y Alcobendas, del PP) hay pleno empleo**, con tasas de paro menores de 5%, al ser ciudades menos volcadas en construcción y hostelería.

La excepción en la zona es Colmenar Viejo (PP), **con un 75% más de parados "por la caída de fuertes inmobiliarias"**, según Miguel Ángel Santamaría, teniente de alcalde.

²⁹⁷ Ver en www.20minutos.es/noticia/444063/0/paro/sur/madrid/.

3.

20 MINUTOS, 29 de enero de 2010

EL SUR Y EL ESTE SE HUNDEN EN EL PARO²⁹⁸. Por Mario Toledo.

- Parla, Arganda y Valdemoro son los municipios con mayor porcentaje de población en paro.
- - En el lado contrario están Pozuelo, Tres Cantos y Boadilla.
- - La causa está en la debilidad de las empresas.

La crisis económica **no afecta a todos los municipios** por igual. No es lo mismo vivir en Parla que hacerlo en Pozuelo. Los segundos no tienen muchas dificultades para encontrar empleo; los primeros tienen que remover cielo y tierra para conseguirlo.

Parla tiene los niveles más altos de paro de la región: el 16,5% de sus habitantes en edad de trabajar (16-65 años) están desempleados. En **Pozuelo**, en cambio, están en el INEM el **5,5%** de sus vecinos de esa edad. Éste es el parámetro utilizado por los expertos para comparar el paro por municipios, dado que la Encuesta de Población Activa (usada para la tasa de paro) no se elabora a nivel municipal.

El caso de Parla se extiende como un cáncer a todo el sur y el este de Madrid. Arganda (13,8%), Valdemoro (13,2%) y Fuenlabrada (13,1%) le siguen. La causa de esa debacle está en la **debilidad de sus empresas**: "En el sur y el Henares hay industrias menos tecnológicas, más tradicionales y orientadas hacia el comercio local, sin relación con el exterior", explica José Carrasco, profesor de Economía de la Rey Juan Carlos.

Pymes débiles

Además, "allí la economía gira en torno a **pymes y autónomos**, a los que la crisis ha golpeado con más fuerza", añade Roberto Centeno, catedrático de la Autónoma. Todo lo contrario que en el oeste y el norte de la región, donde se concentran los pueblos con menos paro: Pozuelo (5,5%), Tres Cantos (6%) y Boadilla (6,2%). Son municipios con alto nivel de renta y donde se concentran las grandes empresas y multinacionales que operan en España.

Los ayuntamientos afectados reconocen que ha llegado la hora de instalar **polígonos tecnológicos** y de formar a los trabajadores menos cualificados. Durante los años de bonanza, sólo se invirtió en la construcción y el comercio. "No estábamos preparados para soportar una crisis tan dura", lamenta el concejal de Empleo de un pueblo del sur.

Un plan para sacar al sur del agujero

Los alcaldes del sur se sienten "con las manos atadas" en la lucha contra el paro. La concejala de Empleo de Fuenlabrada, Raquel López, recuerda que las ciudades del sur han pedido un **Plan Estratégico** para "sacar a la zona del olvido". En Parla, el municipio más castigado, creen que la responsabilidad del atraso del sur es de la Comunidad. La Consejería de Empleo responde que en 2009 invirtió 115 millones en políticas de empleo.

²⁹⁸ Ver en www.20minutos.es/noticia/617342/0/paro/sur/madrid/.

Parla, la ciudad adormecida

Industrias estancadas, negocios al borde de cerrar y miles de dramas familiares. **20 minutos** pone cara al desempleo en Parla.

David (34 años) se motiva por las mañanas para salir a buscar trabajo. Lleva **dos años en paro** y ya ha desistido de buscar en Parla, su ciudad. "No hay nada, los comercios cierran y los polígonos están desiertos. A los parleños sólo nos queda irnos a Madrid", cuenta.

Su madre, Sara (62), tiene su **propio drama**. Sus tres hijos y sus nueras están en paro, y su matrimonio está a punto de romperse: "Esta crisis ha sido la puntilla... Cuando veo que mis hijos, tan jóvenes, no pueden tirar p'ante me agobio. Si al menos pudiera ayudarlos...", lamenta Sara con resignación.

La juventud de Parla ya no sabe dónde acudir, pero pocos se quejan. Están igual de adormecidos que su ciudad. Se ven obligados a hacer **chapuzas aquí y allá** para pagar la hipoteca, los pañales y la luz, como el marido de Conchi (32). Ella también está en paro: "En abril se me acaba la prestación y ¿qué haré? Con los niños nadie me da trabajo y no tengo dinero para llevarlos a la guardería".

La familia de José (58) está **al borde de la desesperación**. Él es pintor autónomo y nadie le llama ya para trabajar. "Me he aburrido de buscar, no hay obras. Si no tienes estudios no hay nada que hacer", se queja. Su hija, Raquel (32), no tiene "ni para comer" y le han cortado la luz. Acude a asociaciones para que la ayuden con la leche de su bebé de seis meses. "El padre nunca se ha hecho cargo y ahora me lo quiere quitar. Acabaré en una casa de acogida", explica casi llorando.

El futuro es negro. Los negocios no saben cuánto más podrán aguantar, como el bar de Óscar (37): "**Todo son obstáculos**, impuestos, pagar el autónomo..., ¿así cómo voy a contratar a gente?".

ANEXO 14: VIOLENCIA POLICIAL

EL PAÍS, 30 de octubre de 2008.

"Son delincuentes con placa" | Edición impresa | EL PAÍS
12/09/13 20:18

EL PAÍS
EDICIÓN IMPRESA
ARCHIVO

DOMINGO, 30 de noviembre de 2008

REPORTAJE:

"Son delincuentes con placa"

Lucian Paduraru revive la brutal detención que sufrió y que ha supuesto la condena por torturas de tres 'mossos'

JESÚS GARCÍA | Barcelona | 30 NOV 2008

Archivado en: Tortura AP Barcelona Rumanía Inmigrantes Derechos humanos Política exterior Audiencias provinciales Policía autonómica Comunidades autónomas Policía Administración autonómica Cataluña Inmigración Europa este Tribunales Integridad personal Fuerzas seguridad Europa

Desde su casita de Brasov, en la región rumana de Transilvania, Lucian Paduraru habla con sosiego y desparpajo -y con un punto de amargura que ni por teléfono es capaz de disimular- de lo que le ha pasado. El verano de hace dos años vivió su peor noche: fue asaltado en plena calle por policías que le confundieron con un ladrón y le torturaron. "Para mí, los mossos que me atacaron sólo son delincuentes con placa".

Esos cinco funcionarios han sido ahora apartados del cuerpo y condenados por la Audiencia de Barcelona. Cuatro, a penas de cárcel. Tres, a más de seis años. Es la sentencia más dura contra los Mossos d'Esquadra, que, una vez más, están en el ojo del huracán. Y Lucian, un albañil de 28 años que ha pasado media vida en España y que ahora ha tenido que regresar a Rumania, ha sido protagonista a su pesar. "No me gusta que alguien vaya a la cárcel, porque las familias se rompen. Pero estos policías... ¡Llegaron al juicio riéndose!", recuerda.

El joven perdió su trabajo de albañil y ha preferido volver a Rumania Pese a que la justicia le da la razón, Lucian sabe que algunas personas aún dudan de que su historia ocurriera tal y cómo la cuenta. Mandos policiales han cuestionado la sentencia porque, en su opinión, se basa sólo en la versión de una de las partes. Y el propio Departamento de Interior ha decidido mantener el apoyo jurídico a los agentes para que la recurran ante el Tribunal Supremo. "Es normal. ¿Quién cree a un puto rumano?", relata con amargura.

La policía basó la detención errónea en el fotograma de un cajero automático El fantasma de la duda fue, precisamente, el que le impulsó (casi le obligó) a denunciar a los mossos. Lucian compara a los vecinos del bloque donde vivía, en Barcelona, con los protagonistas de *Aquí no hay quien viva*, la serie televisiva donde todos vivían abonados al cotilleo y al chisme. "Decían que si no denunciaba era porque ocultaba algo". Así que cruzó el Rubicón. Ahora está satisfecho, pero a medias. "Sabía que iba a ganar, porque digo la verdad. Pero esto me ha traído más problemas que otra cosa", dice en alusión a los que le han acusado de querer embolsarse dinero a costa de la policía. "¡Pero si no me han pagado ni los viajes! Y mira, si la tele me ofrece buen dinero, al menos habré sacado algo bueno de esta mierda".

Esos "problemas" que cita empezaron con su jefe. Lucian trabajaba en la construcción. Las heridas que sufrió en el arresto le dejaron la espalda "con unos moratones enormes, negros", asegura el joven, que es hemofílico. Aun así, a los dos días de la paliza recorrió 100

http://elpais.com/diario/2008/11/30/espana/1227999611_850215.html
Page 1 of 3

kilómetros para ir a una obra en Girona. Su jefe no atendió a explicaciones. Había faltado al tajo y eso bastaba: le vino a decir que no hacía falta que volviera.

Al desempleo se le unió, sin previo aviso, el miedo. "Salía a la calle y siempre miraba atrás. Si venía alguien, cambiaba de acera. Aún lo hago, me sale sin pensar". Encontró trabajo en el área logística de Barcelona, la Zona Franca. "Pero una noche me siguió una persona y cogí miedo. Lo dejé".

Fulga, su novia, lo pasó peor que él. Apenas llevaba unas semanas en España -la pareja se había conocido durante unas vacaciones de Lucian en su país- cuando ocurrió el incidente, el 27 de julio de 2006. La pareja salía de casa a tomar un café. Entonces llegaron los cinco mossos, de paisano. Dos de ellos agarraron a la joven del pelo, la arrastraron por el suelo y la llevaron a comisaría. Allí estuvo dos horas. "Para ella fue horrible. La intentaron manipular diciéndole que yo era un *chulo putas* y un traficante, pero aguantó", dice Lucian. Unos detalles que, expresados de otra forma, constan como "hechos probados" en la reciente sentencia.

Fulga, una chica "cultura" e hija de una arquitecta, estaba entonces embarazada de tres meses. Nunca imaginó que un cuerpo policial de un país democrático pudiera actuar como lo hizo. "Suerte que no le pasó nada al niño, porque si no...". El crío tiene ahora casi dos años. "Está bien, pero el médico dice que está todo el tiempo muy nervioso".

Al joven rumano, que además de albañil presume de ser un gran jugador de ajedrez ("es cuestión de paciencia", dice) no le importa recordar lo que sintió durante el arresto. "Yo peso 50 kilos con el embalaje y todo. Y ellos son armarios. Me pegaron. Un policía me preguntó dónde tenía las llaves del piso mientras me golpeaba. No entendía nada. Después sí até cabos". A Lucian lo habían confundido con un ladrón que, días antes, había asaltado dos viviendas de la calle Ample, en pleno casco antiguo.

¿Cómo llegaron los Mossos a la conclusión errónea de que Lucian era el hombre al que buscaban? A través de un camino plagado de errores y de malos entendidos. En uno de los robos, el ladrón lesionó a una mujer. En el otro, se llevó una libreta de ahorros y, con el número secreto, sacó dinero en un cajero automático de La Caixa. El destino quiso que lo hiciera en una sucursal situada a 200 metros del piso de Lucian, junto a la estación de autobuses Nord. La policía cotejó el fotograma de las cámaras de seguridad -borroso, poco nítido- con los vecinos de la zona.

Le tocó *pringar* a Lucian porque estaba fichado por el Cuerpo Nacional de Policía. En 2004 infringió la Ley de Extranjería. Y en 2005 fue arrestado por un altercado a la salida de una discoteca. Nada relacionado con el hurto, pero suficiente para buscarle. Los Mossos mostraron la fotografía antigua de Lucian a la mujer que fue víctima del asalto. Ella le identificó, aunque con muchas dudas. Cuando, al día siguiente (28 de julio) la policía enseñó a la mujer una imagen más reciente del detenido, no le reconoció. La pesadilla de Lucian había acabado.

La noche en el calabozo, Lucian la pasó "pensando qué narices podría haber hecho". De la mañana siguiente, Lucian destaca el hecho de que el mismo policía que le había metido la pistola en la boca en el traslado en coche patrulla -eso también se considera probado- le invitó a fumar un cigarrillo y rompió delante de él "la hoja con las acusaciones contra mí". Fuentes policiales calificaron de "ejemplar" la trayectoria de los cinco policías hasta ese incidente puntual. Los policías actuaron "con ímpetu" pero movidos "por la voluntad de aclarar un delito".

No era la última vez que Lucian iba a pisar la comisaría de Les Corts. Meses después, reconstruyó los hechos junto a la juez de instrucción. Su caso fue uno de los que llevó a

Interior a plantearse la necesidad de combatir los malos tratos en comisaría. Hoy ya se han instalado mil cámaras en las dependencias policiales de Cataluña.

© EDICIONES EL PAÍS, S.L. |

ANEXO 15: CHINA Y LA POLÍTICA DEL HIJO ÚNICO

1.

EL PAÍS, 18 de junio de 2012

La sociedad china planta cara a la imposición del hijo único | Sociedad | EL PAÍS 12/09/13 20:55

EL PAÍS

SOCIEDAD

La sociedad china planta cara a la imposición del hijo único

El aborto forzoso de una embarazada de siete meses cuestiona la política de natalidad del Gobierno
Hasta 164.000 euros de multa por segundo nacimiento

ZIGOR ALDAMA | Shanghai | 18 JUN 2012 - 11:43 CET 55

Archivado en: Asia oriental Igualdad China Aborto Desigualdad social Anticoncepción Asia Reproducción España Medicina Demografía Salud Sociedad



ZIGOR ALDAMA

Zhang Li -nombre ficticio- sólo puede tener un descendiente. Porque ni es hija única, ni campesina, ni divorciada. Y tampoco pertenece a una minoría étnica. Es una china han a la que se le debe aplicar la política del hijo único que se introdujo en el país a finales de la década de 1970. Pero dentro de unos días saldrá de cuentas y dará a luz a su segundo retoño. Espera que esta vez sea el varón que ansía toda su familia, y sabe que tendrá que pagar cara su osadía. Tendrá que abonar una multa abultada, acorde con su renta, y quizá sufra alguna otra amonestación. "No estamos seguros, pero nos han hablado de una sanción de 50.000 yuanes -unos 6.300 euros-".

Después de varias triquiñuelas, sabe que ella es privilegiada y que el castigo no pasará de ahí.

Por eso, ayer leyó con una mezcla de terror y alivio lo que le sucedió el pasado día 2 a [Feng Jianmei](#), cuando las autoridades chinas de la ciudad de Ankang, en la provincia central de Shaanxi, la abdujeron para [obligarla a abortar](#). No importó que estuviese en el séptimo mes de la gestación -la ley china estipula que los abortos están prohibidos a partir del sexto-. Había que hacer cumplir la política de natalidad y a Feng, como a Zhang, no se le podía aplicar ninguno de los eximentes.

Pero a la joven de 22 años, que no pudo hacer frente a la multa de 40.000 yuanes -5.000 euros-, la sacaron con los ojos vendados del domicilio de un familiar, la obligaron a firmar un documento que no le dejaron leer, y le inyectaron un medicamento para que pariese a su hijo muerto. Es más, dejaron el feto ensangrentado junto a ella en la cama del hospital en el que se llevó a cabo la operación.

Las imágenes de Feng, tomadas y distribuidas por su cuñada, han provocado un nuevo estallido de ira en el ciberespacio chino, en el que la norma que regula la natalidad en el país más poblado del mundo está a menudo en el candelero. Hay quien ha comparado las fotografías con las de la masacre en Siria y, en esta ocasión, la presión en las redes sociales ha obligado al Gobierno a cambiar su versión inicial, en la que aseguraba que la interrupción del embarazo fue voluntaria. Además, tres funcionarios han sido cesados a la espera de que se les imponga un castigo más severo "por haber violado la normativa estatal y provincial en lo que respecta la planificación familiar".

Pero el activista ciego Chen Guangcheng sabe bien que el de Feng no es un caso aislado. Él sacó a la luz lo que en los noventa -también el momento culminante del infanticidio- fue una práctica habitual: miles de mujeres de zonas rurales fueron forzadas a abortar o sufrieron

http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/06/17/actualidad/1339958863_499604.html Page 1 of 4

esterilizaciones indeseadas. Muchas de ellas ni siquiera sabían a qué operación las estaban sometiendo. A Chen lo acallaron primero con la cárcel, luego estuvo bajo arresto domiciliario hasta que escapó a finales de abril, se refugió en la Embajada de Estados Unidos, y ahora vive exiliado al otro lado del Pacífico. Pero Feng ha demostrado que la práctica que combatió continúa viva.



Feng Jiarui, la mujer obligada a abortar en el séptimo mes de gestación.

Lo corroboran también médicos de la localidad de Liyang, el pueblo en el que reside Zhang. "El caso de Feng es extremo, pero nos consta que muchas parejas pobres son amenazadas o coaccionadas para que aborten". La ley del hijo único ha evitado el nacimiento de 400 millones de personas que habrían aumentado la presión demográfica hasta niveles insostenibles, recalcan esas fuentes consultadas por EL PAÍS. Pero muchos consideran que la norma es injusta porque sólo se aplica a quienes no tienen recursos. Y Zhang está de acuerdo. "Para nosotros es un pellizco, pero podemos afrontar el pago". No en vano, acaban de adquirir un chalé y un Mercedes, su segundo vehículo. "Tener un segundo hijo nos cuesta menos que un coche, y creo que es lógico que nosotros podamos tenerlo porque le daremos una vida mejor que la de los campesinos",

apostilla.

Aun así, Zhang ha hecho todo lo posible por reducir su factura. Teóricamente, la sanción se impone teniendo en cuenta la renta per cápita de los padres, generalmente entre tres y diez veces esa suma, y sirve de compensación por el costo extra que tiene para la sociedad una boca más. Pero, en la práctica, la cifra final queda en manos de los dirigentes locales y nadie sabe a ciencia cierta a dónde va a parar el dinero. El 'hukou' -una especie de permiso de residencia que diferencia a la población entre urbana y rural, y regula los movimientos migratorios internos- de Zhang pertenecía a Nanjing, la capital de la provincia oriental de Jiangsu. "En Nanjing no conocemos a nadie, así que allí la multa habría sido muy superior. Por eso mudé la residencia a Liyang cuando supe que estaba embarazada", explica Zhang.

Además, el marido apretó las teclas del todopoderoso *guanxi*, como en China se conoce a las relaciones interpersonales que muchas veces caen sin rubor en el terreno de la corrupción. "Conocemos a algunos oficiales que nos han asegurado que no tomarán ninguna represalia contra nuestro negocio". Porque otra forma de presión suele ser la degradación, o incluso la pérdida del puesto de trabajo, en el caso de los funcionarios, o la derogación de licencias en el caso de empresarios privados. "Algunos amigos han tenido problemas con sus establecimientos después de tener su segundo o tercer hijo". Quizá por eso, Zhang trata de llevar su embarazo de la forma más discreta posible. De hecho, ni siquiera informó a sus familiares más cercanos hasta que se hizo demasiado evidente. "Hay mucho envidioso que podría delatarme y crearme problemas".

En un país que ya cuenta con más de cien millones de hijos únicos no hay más que visitar cualquier colegio de pago para encontrar hermanos. Los chinos son conscientes de esta injusticia, y casos como el de Zhang provocan la ira de una población cada vez más preocupada por cómo se ensancha la brecha que separa a pudientes y desheredados. El ejemplo más sonado ha sido el de una pareja de la ciudad sureña de Rui'an, que tuvo que desembolsar la cantidad récord 1,3 millones de yuanes -164.000 euros-, por mantener con vida a su segundo descendiente.

Y el pasado mes de diciembre un matrimonio con problemas de fertilidad dio la campanada después de que se filtraran las fotografías que habían tomado en un estudio a sus ocho hijos. La señora L. se había sometido a un tratamiento que le proporcionó trillizos, mientras que

otras dos madres de alquiler -prohibidas en China- había alumbrado a otros dos y tres bebés más, respectivamente. Trascendieron el astronómico precio del servicio médico y los 12.000 euros al mes que el matrimonio destina a pagar a sus 11 niñeras. El Gobierno aseguró que también reclamaría su parte de un goloso pastel: según el Diario del Pueblo, en 2010 China ingresó 20.000 millones de yuanes -2.500 millones de euros- en multas relacionadas con la planificación familiar.

Además del revuelo lógico en un país cuya renta per cápita todavía no alcanza los 5.000 euros, muchos comienzan a debatir abiertamente sobre la necesidad de mantener en vigor una política que parece estar quedando obsoleta. Ciudades como Guangzhou y Shanghái han anunciado su interés por ampliar a dos el número de descendientes autorizados, aunque tras un rapapolvo del gobierno central han tenido que echar marcha atrás.

Muchos académicos se han sumado al cada vez más nutrido grupo de críticos y advierten del riesgo que conlleva para la pirámide poblacional no introducir más reformas. Se estima que en 2050 habrá cuatro personas de más de 65 años por cada diez que tengan entre 15 y 64, algo que podría resultar catastrófico para un país que carece de un sistema de seguridad social fuerte y que tradicionalmente ha basado su estabilidad económica en la institución de la familia. Porque los 'pequeños emperadores' tienen ahora a padres y abuelos que les dedican toda su atención, pero en el futuro recaerá sobre ellos el cuidado de sus mayores. Sin duda, Feng no podrá exigir mucho a la hija que ahora tiene 5 años. Pero Zhang pronto dará a luz otro pilar de su bienestar futuro.

© EDICIONES EL PAÍS, S.L. |

2.

BBC MUNDO, 24 de septiembre de 2010

CHINA: 30 AÑOS DE LA POLÍTICA DEL HIJO ÚNICO²⁹⁹. Por Marcelo Justo

Breve historia del hijo único en china

China (1950): debate la necesidad de una política de planificación familiar (población: 552 millones)

"Wan xi shao"(principios de década de 70): exhortación a las parejas a casarse a mayor edad y a espaciar el tiempo entre hijos. (población: 820 millones)

Política del hijo único (1980): programa iniciado con el gobierno de Deng Xiao Ping y basado en un férreo sistema de incentivos y castigos (población: 984 millones)

¿Reforma? (2010): programas piloto de flexibilización (población: 1.347 millones)

¿Quiénes están exceptuados de la política de hijo único?

* Las minorías étnicas están autorizadas a tener dos hijos en zonas urbanas y hasta 3 o 4 en zonas rurales.

* Desde mediados de los 80, en la mayoría de las zonas rurales (donde vive más de la mitad de la población total) se permite un segundo hijo si el primigenio es una niña, siempre y cuando esperen cuatro años para tenerlo y la madre tenga al menos 28 años.

* Existe una autorización similar cuando el primigenio tiene problemas físicos, psicológicos o de aprendizaje.

*Luego del terremoto de Sichuan en 2008, se promulgó una nueva excepción para los padres que hubieran perdido hijos en la tragedia.

El 25 de septiembre de 1980 el Partido Comunista Chino difundió una carta abierta al pueblo exhortándolo a tener un solo hijo por familia.

A 30 años de este puntapié inicial, el gobierno calcula que la política limitó en unas 400 millones de personas la población total del país, que hoy suma 1300 millones.

Si se tiene en cuenta que la primera cifra equivale a más de la mitad de la población de América Latina, su repercusión económica y social resulta obvia.

Pero muchos críticos cuestionan la efectividad real del programa, su impacto psicosocial (sociedad de hijos únicos) y hasta ponen en duda que sea beneficioso desde el punto de vista económico.

Y a pesar de que el gobierno ha negado todo cambio de política, ha montado distintas experiencias piloto de flexibilización de esa medida de planificación familiar.

El profesor Ye Tingfang, de la influyente Academia de Ciencias Sociales de China, y autor de una propuesta de reforma presentada ante el congreso del Partido Comunista en 2007, le dijo a BBC Mundo que la reforma es inevitable:

"No es una política acertada porque considera sólo el riesgo de la sobrepoblación sin tomar en cuenta el impacto social, y es cuestionable que sea económicamente beneficiosa", afirmó Ye

²⁹⁹ Ver en

http://www.bbc.co.uk/mundo/economia/2010/09/100923_china_hijounico_sociedad_mj.shtml?s.

Tingfang.

Una pareja, un hijo

Las políticas de planificación familiar florecieron en todo Asia como herramienta económica después de la segunda guerra mundial, pero tenían como techo un máximo de dos hijos.

En China fue - paradójicamente - el gobierno "liberalizador" de Deng Xiao Ping el que se lanzó la política del "hijo único", la más estricta de la región.

Esta política se basa en fuertes incentivos para las parejas que tienen un hijo y duras sanciones económico-sociales para los que tienen más, así como para los gobiernos locales que no cumplan con los porcentajes exigidos por zona.

Las familias que tienen más de un hijo pagan una multa anual basada en un porcentaje del ingreso de los padres y se tienen que hacer cargo de la educación del niño y los servicios de salud de toda la familia, además de sufrir el estigma y la posible discriminación para otros beneficios sociales.

A pesar de esto, la tasa de fertilidad china es de 1,8 por pareja. Es decir, está más cerca de los dos hijos que del hijo único, en gran parte debido a las excepciones de esta política, en parte debido a la creciente afluencia que permite a muchas parejas hacerse cargo del costo adicional.

Esta tasa está por encima de un país como Alemania (1,4), pero por debajo de Estados Unidos (2,2) y la mayoría de los países latinoamericanos, con la excepción de Cuba.

Según algunos críticos, este porcentaje prueba que la política del hijo único no cumple con su objetivo demográfico.

Pero la mayoría de las críticas se centran en el impacto social y en su aspecto coercitivo, al que muchos califican una violación de los derechos humanos.

El pequeño emperador

A 30 años del inicio de la política, sus primeros hijos están convirtiéndose en padres y enfrentando un doble problema: están a cargo de sus padres y de sus hijos.

En 2009 había casi 170 millones de mayores de 60 años. En Shanghai hoy un 20 por ciento de la población supera esa edad.

Con un estado que ha disminuido mucho sus prestaciones sociales y con una creciente longevidad, el problema se está convirtiendo en acuciante.

Entre otras cosas porque nadie está peor preparado para asumir ese papel que los hijos únicos.

"Estos niños tienen una tendencia a ser muy egoístas y muy poco independientes", señala Ye Tingfang. **Ye Tingfang, Academia de Ciencias Sociales de China**

Los mismos medios han encontrado un sobrenombre a esta legión de niños sin hermanos: "el pequeño emperador"

Entre las anécdotas que circulan en la sociedad china está la de padres que se mudan cerca de

la universidad en que estudia su hijo para cocinarle.

Aborto y femicidio

Otra consecuencia imprevisible de esta política, atribuible a la preeminencia del varón en la cultura china, es el femicidio.

Mucha gente dice que no había alternativas a esta política, pero eso depende del punto de partida de uno. China sigue teniendo una densidad de población por kilómetro cuadrado menor a la de muchos otros países y además, gran parte de su potencial económico, reside en su enorme población.

Especialmente en zonas rurales, se ha registrado un fuerte aumento de desaparición de niñas, que no son registradas a su nacimiento o (en el mejor de los casos) son abandonadas en orfanatos.

Este fenómeno está teniendo un impacto demográfico. Según la Comisión de Planificación Poblacional y Social de China en 2020 habrá 30 millones más hombres que mujeres.

Esto ha llevado a especialistas chinos, como el profesor Ci Quinying, a plantear que el gobierno debe impulsar la igualdad de género como derecho humano esencial para lidiar con el problema.

Otro fenómeno, más deliberado, tiene que ver con el funcionamiento mismo del sistema.

La presión que ejercen las autoridades a nivel local - que deben cumplir con las metas fijadas a nivel provincial y nacional - es tal, que suele forzar a las parejas a abortar, un elemento coercitivo fuente de tensiones sociales.

Futuro

A pesar de estos problemas, una encuesta realizada por el estadounidense Pew Research Centre en 2008, mostró que un 76% de la población apoyaba esta política.

Lo que no quiere decir que no haya fuertes críticas.

"Mucha gente dice que no había alternativas, pero China sigue teniendo una densidad de población por kilómetro cuadrado menor a la de otros países y además, gran parte de su potencial económico, reside en su enorme población", indicó a BBC Mundo Ye Tingfang

"La flexibilización de esta política se viene intentando desde hace tiempo. Pero el cambio no va a suceder del día a la noche: será un proceso gradual", indicó a BBC Mundo.

3.

BBC MUNDO, 16 de noviembre de 2010

CADA VEZ MÁS CHINOS PREFIEREN HIJAS Y NO HIJOS³⁰⁰. Por María Esperanza Sánchez

Por cada 100 niñas nacen 117 varones en China, pero la preferencia por varones comienza a cambiar.

Tradicionalmente en China la mayoría de las familias prefieren tener niños en vez de niñas, ya que la política oficial no les permite tener más que un hijo.

Pero según algunos estudios las preferencias han comenzado a cambiar, y cada vez más familias prefieren tener niñas, particularmente en las grandes ciudades.

La razón tiene que ver con los cambios económicos y sociales que está viviendo el país, e incluso con factores tan específicos como el alto costo de las viviendas.

"Es que resulta mucho más caro educar y casar un hijo, y por eso cada vez más personas en las ciudades dicen que prefieren tener hijas", le explicó desde China a BBC Mundo, Ging Wu, congresista de la ciudad de Pekín.

"Si tienes un hijo se espera que tu le des la mejor educación posible porque hay mayores presiones en términos de carrera, porque hay diferentes expectativas sociales en relación a si tienes una hija", le dijo do Santos a BBC Mundo.

Pero el académico señala que hay otro fenómeno que está influyendo de manera especial en estas preferencias: el precio de las viviendas.

Do Santos indica que en muchas ciudades y zonas urbanas donde ha habido un boom del sector inmobiliario y los precios de las viviendas han subido hasta en un 70%, el número de familias que prefieren tener hijas ha aumentado.

La razón es que tradicionalmente en China, a los varones hay que proveerlos de una dote antes de casarlos, contrario a lo que sucede en otros países como India donde ésta se otorga para el casamiento de las hijas.

Ging Wu señala que por eso "mucha gente prefiere una niña, para no tener que preocuparse de preparar una enorme dote".

Fenómeno urbano

Goncalo do Santos agrega que se trata de un fenómeno de la última década y de zonas urbanas donde la política del hijo único se aplica con más rigor.

Aclara, no obstante, que esto no significa que haya un cambio en las preferencias en el país como un todo, porque todavía hay 30 millones de varones más que de mujeres en China.

³⁰⁰ Ver en http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2010/11/101111_china_hijo_sociedad_mes.shtml.

Los estudios señalan que por cada 117 varones nacen 100 hembras en China, como resultado de la política del hijo único y muchas investigaciones indican que hay una gran cantidad de abortos selectivos para evitar tener niñas.

Las mujeres están cada vez más integradas a la actividad económica.

Pero Goncalo do Santos señala que ahora comienza a darse en muchas ciudades el fenómeno opuesto.

"Por supuesto que todavía hay abortos selectivos para no tener niñas, porque el contexto es una sociedad en la que todavía hay un sesgo a favor de los hijos, pero hay una realidad urbana en la que comienzan a haber muchos casos de abortos en el sentido contrario", expresa.

Un informe del Banco Mundial señala que la preferencia por varones tuvo su pico más alto en 1995 en Pekín, pero ha caído desde entonces. Datos posteriores en relación a otras ciudades confirman esta tendencia.

Un reciente artículo del Financial Times señala que incluso han comenzado a surgir *chats* de internet en los que las mujeres intercambian consejos sobre cómo concebir niñas.

Esto, según Goncalo do Santos, tiene que ver con la visión china de que de alguna manera la mujer tiene el poder de incidir en que sexo procrea.

"Tradicionalmente hay la creencia de que con remedios caseros, combinado con la comida y la bebida que se ingiere, de alguna manera la mujer puede influir en la concepción y el embarazo", indica.

Cambio de actitud

Mucha gente prefiere una niña, para no tener que preocuparse de preparar una enorme dote.

Ging Wu piensa que, aunque tomará tiempo, esto marca un cambio de actitud que "está comenzando a darse también en las zonas rurales". **Ging Wu, profesora y residente en Pekín.**

La ventaja de tener hijos varones en una sociedad fundamentalmente rural era que éstos pueden ayudar a los padres en las labores del campo, pero Ging Wu recuerda que las mujeres están cada vez más incorporadas al empleo.

"La mentalidad de las generaciones más jóvenes está cambiando también", agrega.

"La tradición en China siempre ha sido que los hijos se encargan de los padres cuando están mayores, pero la gente se está dando cuenta de que las mujeres tienden a preocuparse más por el bienestar de los padres", señala Ging Wu.

ANEXO 16: PRE(PARADOS)

EL PAÍS, 10 de octubre de 2010

(Pre)parados para salir a flote | Edición impresa | EL PAÍS

13/09/13 09:46

EL PAÍS

EDICIÓN IMPRESA

ARCHIVO

DOMINGO, 10 de octubre de 2010

DEFENSORA DEL LECTOR

(Pre)parados para salir a flote

La larga serie ha suscitado críticas por el pesimismo de algunos de sus capítulos. El espacio habilitado en la web ha alcanzado altas cotas de participación

MELAGROS PÉREZ OLIVA | 10 OCT 2010

Archivado en: Opinión Ley Reforma Laboral Jóvenes Adolescencia Juventud Desempleo Legislación española Empleo Trabajo Legislación Sociedad Justicia

Hoy quiero hablarles de una historia de éxito, la serie (Pre)parados, cuyo último capítulo se publica hoy. Puede parecerles paradójico que lo haga en una sección dedicada a recoger las quejas de los lectores, pero lo haré por dos razones. La primera es que incluso en las historias de éxito puede haber aspectos que mejorar y críticas de las que aprender. Ese es el camino de la excelencia y hoy lo vamos a recorrer de la mano de dos lectores muy exigentes, que tomaré como referentes de algunas de las críticas que ha suscitado la serie. La segunda es que, en el ejercicio de transparencia -casi siempre dolorosa- que representa este artículo dominical, quiero aprovechar esta serie para mostrarles cómo las nuevas tecnologías permiten realizar un periodismo mucho más interactivo y participativo.

Más de 300 jóvenes han participado en el debate abierto en la web

El objetivo de la serie era dar voz a los jóvenes de la generación más preparada que ha tenido España y que, sin embargo, como advirtió hace poco en Oslo el director gerente del Fondo Monetario Internacional, Dominique Strauss-Kahn, pueden acabar siendo una "generación perdida". Jóvenes de menos de 35 años que, a causa del paro o la precariedad, se encuentran atrapados en esa realidad dual que describe el título. Para ello se formó un equipo de 10 periodistas, también menores de 35 años, coordinados por la redactora Carmen Pérez-Lanzac, bajo la supervisión del subdirector Carlos Yárnoz.

La serie arrancó el 19 de septiembre con un extenso reportaje en el suplemento *Domingo* y se ha desarrollado a lo largo de 20 capítulos en la edición impresa. En la digital ha contado con un espacio específico (www.elpais.com/espacio/preparados) que ha albergado cartas, entrevistas y consultas. También se creó un correo especial (soyunjovenencrisis@elpais.es) al que los jóvenes podían enviar su historia.

Aunque se han aportado cifras, estudios y valoraciones de expertos, la serie ha pivotado sobre los testimonios. Y el problema que se plantea en estos casos es cómo seleccionar los perfiles que se van a presentar como representativos de una situación.

El domingo día 26 se habían publicado ya 31 historias, casi todas tristes, de paro y precariedad. Ese día se añadieron 14 más, a doble página, seleccionadas de entre las cartas recibidas, todas ellas con una gran carga de angustia y frustración. Incluso la más positiva acababa siendo negativa en su lacerante brevedad: "No tengo estudios más allá del Bachillerato. Tengo un buen trabajo y un sueldo digno. Vivo en una casa con jardín. Fórmula: a los 23 me fui de España". Fue una de las noticias más leídas de la web, tal vez por su

http://elpais.com/diario/2010/10/10/opinion/1286661605_850215.html

Page 1 of 4

provocativo titular: "Si España no quiere saber nada de mí, yo tampoco quiero saber nada de España". Ese titular fue el que llevó a Ramón Luque Cózar a escribir a la Defensora: "Una cosa es informar de algo importante como que hay miles y miles de parados jóvenes llenos de incertidumbre y otra insistir en el tema día tras día, con frases como esa y titulares cada vez más sensacionalistas que transmiten la imagen de un país completamente deprimido. ¿Esa es la realidad? Entiendo que la frase tiene gancho, pero ese bombardeo es irresponsable y no contribuye a levantar la moral de un país que no se encuentra en una situación tan penosa como la que se describe". Luque observa "mucho victimismo de niño mimado" en algunos testimonios y "un intento irresponsable de alargar la noticia" en algunos reporteros.

Carlos Yáñez afirma que no se pretendía ocultar los aspectos positivos, "pero si el 40% de los jóvenes está en paro y muchos otros trabajan en precario, el reportaje no puede ser muy optimista". En la misma idea abunda Carmen Pérez-Lanzac. "Si la serie transmite un tono negativo es porque la situación del mercado laboral y los problemas que se derivan para los jóvenes son graves. Lo que pretendíamos era dar la voz a los menores de 35 años, y entre ellos hay muchos en paro y muchos que trabajan por debajo de su cualificación".

El lunes 27 me escribió Carlos Elías, catedrático de Periodismo de la Universidad Carlos III de Madrid, para exponer algunas preocupaciones que había compartido con otros profesores. Le preocupaba que el tono general de la serie fuera tan desesperanzado y que se presentaran "perfiles de alumnos con varias carreras y doctorados como representativos del paro juvenil". "Esos jóvenes", decía, "no son estadísticamente representativos del paro juvenil. La conclusión que se extrae de estos perfiles es que no merece la pena estudiar en la Universidad, y eso no es cierto. El paro es menor cuanto mayor es el nivel de estudios". Carlos Elías advertía de uno de los riesgos del periodismo de testimonios: "La búsqueda de casos llamativos o excepcionales puede hacer más atractivo un reportaje, pero si no se contextualiza, si se presenta como arquetipo de una realidad sin serlo, podemos caer en el amarillismo".

En este tipo de reportajes, la elección de los testimonios es crucial y los arquetipos elegidos han de corresponderse con la verdad estadística. El problema es cómo hacer la selección. En este caso, los jóvenes están escasamente organizados y la selección se ha hecho fundamentalmente basándose en los contactos y conocidos de los propios periodistas. Las nuevas tecnologías permiten ahora reclutar testimonios con facilidad, pero no siempre son representativos. En este caso, los primeros en responder fueron precisamente los más angustiados. En total, 405 jóvenes explicaron su historia y muchos expresaban su agradecimiento. "Enhorabuena por dar un espacio a los jóvenes que intentan buscar un sitio en este mundo", escribía Beatriz Fernández, universitaria con dos másteres y un estado anímico "que roza lo deprimente".

Pero incluso entre los jóvenes hubo reacciones: "Empiezo a estar un poco harto de leer tanta carta lacrimógena sobre lo desgraciados que somos. Parafraseando a Borges, simplemente nos tocaron tiempos difíciles en que vivir. La vida ha puesto a nuestro alcance oportunidades que hubieran sido inimaginables para nuestros padres y por ello me siento afortunado. Los títulos, el acceso al saber, tienen en sí un valor mucho más importante que su mera capacidad para engordar las nóminas. (...) No perdamos más tiempo lamiéndonos las heridas y luchemos por aquello que queremos cambiar", escribía Francisco Sánchez.

La propia serie ha ido corrigiendo el rumbo. Aunque ha predominado el lamento, en la parte final se han publicado algunos capítulos en clave positiva, como el titulado *Me han despedido, ¿y ahora qué?*, que planteaba qué hacer para encontrar trabajo, o el capítulo 18, *Quiero un título para aspirar a más*, que salía al paso de la visión negativa de los estudios que tanto había preocupado al profesor Carlos Elías. Le llamé el viernes para conocer su valoración

final. "Me preocupaba que se crearan estereotipos falsos sobre el valor de los estudios y del esfuerzo. Pero en la segunda mitad la serie se ha equilibrado mucho y el balance final es positivo. Me alegro mucho, porque la idea era excelente y hubiera sido una lástima que por un problema de enfoque el resultado quedara empañado".

Pues bien está lo que bien acaba. La serie ha tenido un gran impacto y el grado de participación alcanzado muestra el potencial del periodismo digital. Más de 300 jóvenes han participado en los debates en Eskup, la red social de EL PAÍS, otros 800 en Facebook y más de 500 en Twitter. El espacio digital (Pre)Parados ha tenido más de 100.000 usuarios únicos. En conjunto, los capítulos de la serie han sumado dos millones de páginas vistas y más de 900.000 usuarios únicos.

Por mi parte, solo me queda una objeción: la edad no debería ser nunca un criterio de selección para un trabajo periodístico. El diario ha resaltado que los periodistas que han realizado la serie tienen menos de 35 años. Me parece un error. La edad no debería contar, ni para bien ni para mal, como no deben contar el sexo o la religión.

ANEXO 17: HORAS LECTIVAS PROFESORADO

1.

EL PAIS, 1 de septiembre de 2011

Aguirre, a los docentes: "La mayoría de los madrileños trabaja más de 20 horas" | Sociedad | EL PAIS 13/09/13 09:55

EL PAIS

SOCIEDAD

Aguirre, a los docentes: "La mayoría de los madrileños trabaja más de 20 horas"

La presidenta pide a los profesores madrileños que no secunden las protestas previstas tras la ampliación de las horas lectivas y el recorte de interinos.- El curso arrancará con 1.127.342 estudiantes, un 3,1% más que el año pasado

PILAR ÁLVAREZ | Madrid | 1 SEP 2011 - 13:32 CET

Archivado en: Institutos Enseñanza privada Cursos verano Curso académico Estudiantes Profesorado Madrid Universidad Comunidad educativa Sindicatos Comunidad de Madrid Educación superior Centros educativos Sindicalismo Gobierno Relaciones laborales Sistema educativo Administración Estado España

"Confío en los profesores". La presidenta de la Comunidad Madrid, Esperanza Aguirre, ha intentado esta mañana acercar posturas con los docentes que amenazan con incendiar el inicio de curso de la Educación Secundaria Obligatoria (previsto el 14 de septiembre) [con una huelga y todo tipo de movilizaciones](#). La protesta de profesores y sindicatos se produce a causa de la [ampliación de dos horas de jornada lectiva](#) y el [recorte en profesores interinos](#), que los sindicatos cifran en más de 3.000.

"Espero que no se produzca esta huelga", ha señalado Aguirre en la rueda de prensa posterior al Consejo de Gobierno, en la que ha admitido que los profesores tendrán "más alumnos y más exámenes que corregir" a partir de este curso. "Sabemos que les estamos pidiendo un esfuerzo especial pero 20 horas son, en general, menos de las que trabajan el resto de los madrileños", ha proseguido Aguirre. Aunque no lo ha dicho, esas 20 horas también son menos de las que trabajan los docentes de ESO, Bachillerato y Formación Profesional afectados por las instrucciones de inicio de curso. Su jornada semanal asciende a 37,5 horas, al igual que la del resto de los funcionarios. Lo que supone el cambio previsto en las instrucciones es que, [en lugar de 18 horas de clase con estudiantes, tendrán que dar 20](#). Pero su jornada total seguirá siendo la misma entre clases, guardias, reuniones de departamento, organización del curso o corrección de exámenes, entre otras tareas.

Radiografía de la educación

Sindicatos y docentes protestaron tras la aprobación de las nuevas instrucciones porque el recorte de interinos -que la Consejería de Educación estima sin dar cifras en menos de 3.000 porque el curso pasado solo hubo 1.700- supondrá una "merma de la calidad" y significará también que los profesores tengan que dar materias en las que no son especialistas. Aguirre ha querido recalcar esta mañana que "una ley nacional lo permite", ya que hay asignaturas consideradas como afines (Lengua y Geografía o Física y Matemáticas, por ejemplo) que puede impartir el mismo docente aunque no sean su especialidad.

La presidenta, que ya [envió una carta a los docentes](#) en la que apelaba a su sentido del deber y justificaba los recortes en la necesidad de ahorrar, no ha aclarado cuál será la gratificación o complemento que recibirán los jefes de departamento, tutores y profesores de Tecnologías de la Información y la Comunicación con la ampliación de horario -la gratificación no la recibirán todos los docentes aunque todos suben en horas lectivas-. Tampoco ha desglosado las partidas a las que van a destinar los 80 millones de euros que, según sus estimaciones, han

http://sociedad.elpais.com/sociedad/2011/09/01/actualidad/1314828002_850215.html Page 1 of 3

ahorrado con el recorte de interinos.

En la misma comparecencia, Aguirre ha ofrecido los datos del nuevo curso escolar 2011-2012, cuyo arranque en Secundaria está en vilo tras la convocatoria de paro. Junto con la consejera del ramo, Lucía Figar, ha informado de que el número de alumnos vuelve a aumentar, con 1.127.342 estudiantes, un 3,1% más que el año pasado. Crecen casi todos los ciclos educativos en número de alumnos, según la consejera Figar, aunque es en Educación Infantil y Primaria la que agrupa más alumnos (604.306 matriculados).

También baja la matriculación en institutos públicos (0,1%), que tendrán 120.500 alumnos, 118 menos que el curso anterior. Esa cifra conlleva un "fuerte descenso" respecto a 1999/2000 cuando se alcanzó los 143.105 matriculados. "Lleva bajando 12 años", ha subrayado Figar. En total, la escuela pública acogerá a 610.125 estudiantes (54,1%), la concertada a 327.821 (29,1%), y la privada a 189.396 estudiantes.

El número de alumnos extranjeros será este curso de 143.769, que aunque la consejera ha anunciado que son 2.882 menos que en 2010/2011, según las cifras son 4.500 más. La FP crece por tercer año consecutivo en número de alumnos, con 65.144, un 2,5% más. De ellos, 29.698 cursarán estudios de grado medio, y 35.446, superior. El número de centros en la región pasa de 1616 en 2010 a 1647, gracias a la incorporación de 24 nuevas escuelas de Infantil, seis colegios y un instituto, el San Mateo, que se había dado de baja pero vuelve a entrar en funcionamiento para el Bachillerato de Excelencia. El Programa Bilingüe "sigue creciendo", según la consejera, e incorpora 34 nuevos colegios públicos y 32 institutos hasta sumar 276 institutos y 64 escuelas (85.000 plazas).

Claves del pulso

- A comienzos del verano, la Comunidad de Madrid anunció que las horas lectivas obligatorias por docente pasarán de 18 a 20.
- La mayor dedicación de los profesores con puestos fijos implicará la no renovación de entre 3.000 y 3.200 interinos, según los sindicatos.
- El ahorro estimado para las arcas públicas es de 80 millones de euros por curso.

2.

ELDIARIO.es, 14 de marzo de 2013

MADRID CAMBIA LA FORMA DE SELECCIONAR A LOS PROFESORES TRAS EL FRACASO DE UN EXAMEN³⁰¹. Por la redacción del periódico.

El Gobierno utiliza como excusa los resultados de la última oposición para maestros interinos: más del 86% de los aspirantes no superó un test de escuela Primaria

Algunos profesores situaron al río Guadalquivir y el Ebro pasando por Madrid, señalaron Soria como Comunidad Autónoma y a Albacete, Ciudad Real y Badajoz como provincias andaluzas

Los sindicatos denuncian que la reforma es unilateral e incumple el Acuerdo Sectorial vigente

Los conocimientos valdrán más que la experiencia. Madrid será la primera comunidad autónoma en aplicar **nuevos criterios de evaluación en las oposiciones de los profesores**, para que la nota del examen tenga más peso que la antigüedad o los trabajos anteriores.

Así lo ha anunciado la consejera madrileña de Educación, Lucía Figar, tras comentar los nefastos resultados obtenidos por los docentes en la última prueba: **sólo un 13,6% de los 14.000 candidatos superaron un test** de preguntas de nivel de un **alumno de 12 años**.

La consejera citó en rueda de prensa (y enumeró en una nota) ejemplos de los "graves errores" cometidos por los aspirantes a una de las 489 plazas de maestro en los colegios públicos de la región. Algunos profesores situaron al río Guadalquivir y el Ebro pasando por Madrid, señalaron Soria como Comunidad Autónoma y a Albacete, Ciudad Real y Badajoz como provincias andaluzas.

El capítulo de Lengua y Literatura fue uno de los que recibió peores calificaciones. Un 69% del total dio definiciones incorrectas a las palabras propuestas. Algunos docentes indicaron que el caracol "es un crustáceo" o definieron escrúpulo como "la salida del sol" y extasiar como "agobiar a alguien". Además, los miembros del tribunal detectaron todo tipo de faltas de ortografía, por las que llegaron a bajar hasta 30 puntos: "anbito, conduzta, adsequible, hacercar, Cordova, Nabarra, Valladolid, vagaje, veverlo, lleba, bolcán, Hurano, deverá, gerarquia, obserbara, enrraizada, escursiones, incapie, inportancia...", detalla el texto.

También hubo un 87% y 84% de respuestas fallidas en los análisis verbales y morfológicos, respectivamente. La cosa no va mejor en Matemáticas: hasta un 93% de los opositores responde incorrectamente una tabla de cálculos de equivalencia en el sistema métrico decimal y en la medida del tiempo.

"Queremos que los maestros que incorporemos a la educación pública sean los mejores", aseguró Figar antes de explicar las novedades en el sistema de baremación, que calificó de "pionero" y que ya estará vigente en las próximas oposiciones, en verano. **Las listas de interinos se ordenarán sobre todo por la nota de la oposición**, que significará un 80% de la puntuación máxima, mientras que la experiencia docente y otros méritos (formación académica, conocimiento de idiomas) contarán un 15 y un 5%, respectivamente. **Hasta ahora**

³⁰¹ Ver en http://www.eldiario.es/sociedad/profesores-madrid-baremos-oposiciones-Figar-Aquirre-Wert-interinos_0_110939156.html.

la experiencia era lo más valioso (46,8%), mientras que la prueba de conocimientos sumaba un 36,1% y el capítulo "otros méritos", un 16,1%.

Este cambio afecta a más de 10.000 docentes que forman parte de la bolsa de aspirantes a cubrir un puesto vacante en las aulas de Madrid. Hasta ahora no era necesario aprobar la oposición para entrar en esa lista de aspirantes. "Esto ocasionó que en 2011 3.857 interinos que suspendieron la prueba han logrado dar clases gracias a su antigüedad, mientras que 336 aspirantes que aprobaron se quedaron sin puesto", explican en la Consejería. En esa convocatoria aprobó el 13% del total de presentados.

Los sindicatos, si bien no justifican los malos resultados obtenidos por los docentes, **denuncian que la reforma es unilateral e incumple el Acuerdo Sectorial** vigente. "El sistema actual de baremación es más equilibrado, ya que el nuevo minimiza el peso de la formación", aseguran en ANPE Madrid. También señalan que de esta forma se elimina a los profesores que ya tienen "el *know how*" y que las listas resultantes del nuevo sistema no bastarán para cubrir los puestos vacantes.

Otros sindicatos, como CC OO, critican que el Gobierno madrileño utilice y haga públicos los resultados de la prueba para justificar un cambio no consensuado.

Madrid continúa así con su senda de marcar la agenda educativa. Ya lo hizo, por ejemplo, con la Ley de Autoridad del Profesor. Esta misma semana PP, PSOE y Grupo Mixto aprobaron en el Congreso una PNL para pedir al Gobierno que los profesores sean considerados "autoridad pública", algo que el gobierno de Aguirre aprobó en 2009. El ministro de Educación, José Ignacio Wert, recogió también la idea madrileña de la FP dual (en la que los alumnos estudian y trabajan), a la que el ministerio aprobó a finales del año pasado.

ANEXO 18: HUELGA DE EDUCACIÓN

EUROPAPRESS.ES, 10 de abril de 2013

Primer a huelga general conjunta en la Educación pública el 9 de mayo
13/09/13 11:22

europapress.es

Educación
Todos los sectores y en todas las etapas

Primera huelga general conjunta en la Educación pública el 9 de mayo

Directorio

- Profesores

181622.1.500.286.20130410111937

MADRID, 10 Abr. (EUROPA PRESS) -

Profesores, alumnos y padres han convocado conjuntamente una huelga educativa para el próximo 9 de mayo que abarca todas las etapas, desde infantil hasta la universidad, para pedir la retirada del proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOMCE) y en contra de los recortes.

Se trata de la primera vez en la historia de España en que se convoca conjuntamente por parte de los tres actores y en todas las etapas educativas, según ha explicado en rueda de prensa el portavoz de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA), José Luis Pazos.

Así, las organizaciones agrupadas en la Plataforma Estatal por la Escuela Pública --formada por CC.OO, UGT, CGT, STES-i, Sindicato de Estudiantes, CEAPA y Movimiento por la renovación pedagógica-- han dado a conocer los acuerdos alcanzados y han reclamado al Ministro de Educación, José Ignacio Wert, que de "marcha atrás".

Concretamente, han decidido realizar también marchas nocturnas en las grandes ciudades durante la noche del sábado 11 al domingo 12 de mayo en las grandes ciudades, que saldrán, en el caso de Madrid, desde la sede del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y, en otras grandes ciudades, desde las delegaciones del Gobierno. Estas manifestaciones tendrán paradas "en puntos de especial significación", como es el caso de Tribunal Constitucional en Madrid, al entender que "esta reforma educativa atenta contra la Constitución Española".

Asimismo, desde mañana y hasta el próximo 26 de abril se pondrán en marcha asambleas informativas en los centros, mientras que entre el 25 y el 28 de ese mismo mes se llevará a cabo la convocatoria y realización de encierros en los propios centros educativos, que concluirán con un "abrazo simbólico", a través de cadenas humanas alrededor del edificio.

NIÑOS QUE PASAN HAMBRE EN LOS CENTROS ESCOLARES

Pazos (CEAPA) ha insistido en que "las familias están ya cansadas de los recortes" y denuncia que "hay muchos niños que pasan hambre en los centros escolares", así como "familias que no pueden pagar los libros". De la misma forma, ha lamentado que haya padres que tengan que "elegir cuál de sus hijos se puede permitir ir a la universidad", una "cuestión propia de siglos pasados".

http://www.europapress.es/noticiaprint.aspx?ch=0046&cod=20130410111937
Page 1 of 2

Primera huelga general conjunta en la Educación pública el 9 de mayo

13/09/13 11:22

En este sentido, el portavoz de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos ha advertido de que "la LOMCE va a destruir en un año lo que se ha logrado en décadas de trabajo" y, por ello, ha asegurado que van a movilizar "a todos los padres y madres del país".

Por su parte, el secretario general de la Federación de Enseñanza de CCOO, Francisco García, ha insistido en que el sistema educativo "está perdiendo a chorros calidad y equidad" a causa de las políticas desarrolladas por el Gobierno y alerta de que "están alejando a España de los objetivos europeos de cara a 2020".

Así, García ha recordado que la LOMCE "ya ha fracasado" en los modelos "precursores" que "se vienen aplicando en comunidades autónomas como Madrid, la Comunidad Valenciana o Castilla-La Mancha". De esta forma, ha explicado que se trata de una ley "que desprecia y olvida al profesorado" y que "se basa en postulados ideológicos en lugar de en necesidades educativas".

En esta misma línea, el secretario general de FETE-UGT, Carlos López Cortiñas, ha asegurado ser "consciente" del esfuerzo que la jornada de huelga supone para un profesorado que "ya ha visto cómo su poder adquisitivo se ha visto mermado con la reducción de sus nóminas". "En cualquier caso, creemos que la LOMCE merece una respuesta contundente", ha apostillado.

SI NO HAY CAMBIOS, "RADICALIZACIÓN" EN SEPTIEMBRE

Respecto a la continuidad en el tiempo de estas acciones, el secretario general del Sindicato de Estudiantes, Tohil Delgado, ha advertido de que "si el Gobierno no escucha a la mayoría de la sociedad y a la comunidad educativa", se podría producir una "radicalización de las movilizaciones de cara al inicio del curso escolar 2013-2014".

Delgado ha afirmado que la LOMCE es "la peor ley educativa que jamás ha conocido este país" y ha denunciado la "campaña de criminalización que está llevando a cabo el Partido Popular cada vez que un sector lucha por sus derechos". "Quieren devolvernos a la España de los años 50, recuperando itinerarios segregadores y clasistas", ha sentenciado.

En este sentido, García (CCOO) ha acusado al Gobierno de ejercer la "violencia" al quitar las becas de comedor a familias necesitadas, con sus miembros en paro, mientras mantiene las desgravaciones de hasta 900 euros por los uniformes escolares a quienes cobran hasta 30.000 euros al año de renta por cada unidad familiar.

En el acto también han participado el portavoz de CGT Félix García; el portavoz de STES-i, Augusto Serrano; y el portavoz del Movimiento por la renovación pedagógica, Julio Rojero.

s, asambleas y otros actos simbólicos.

© 2013 Europa Press. Está expresamente prohibida la redistribución y la redifusión de todo o parte de los servicios de Europa Press sin su previo y expreso consentimiento.

Bibliografía citada

ABU LUGHOD, Lila 1991. "Writing against Culture", en R. G. Fox (ed.), *Recapturing Anthropology. Working in the present*. Santa Fe: School of American Research Press, 137-162.

AGUADO, Teresa (Coord.) 2007 *Racismo, qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar de racismo*. Madrid: Pearson Educación.

ALEGRE, Miquel Àngel; BENITO, Ricard; GONZÁLEZ, Sheila 2008 *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària: Processos d'escolarització de l'alumnat estranger*. Bellaterra: Institut de Govern i Polítiques Públiques.

AINSCOW, Mel 2005 "Developing inclusive education systems: what are the levers for change?". *Journal of Educational Change*, Volume 6, Issue 2: 109-124.

ANDERSON-LEVITT, Kathryn M. 2003 "Introduction: A world culture of schooling?", en K.M. ANDERSON-LEVITT (Ed.), *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*. New York: Palgrave Macmillan, 1-26.

ARCHER, Louise; Leahtwood, Carole 2003 "New Times-Old Inequalities: diverse working-class femininities in education". *Gender and Education*, Vol. 15, Nº 3: 227-235.

ARCHER, Louise; HALSALL, Anna; Hollingworth, Sumi 2007 "Inner-city femininities and education: 'race', class, gender and schooling in young women's lives". *Gender and Education*, Vol. 19, Nº. 5: 549-568.

ANZALDÚA, Gloria, "Movimientos de Rebeldía y las culturas que traicionan" en R. Macho, H. Fernández Sancho, A. Salcedo *et al.* (Orgs.), *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de Sueños, 71-80.

ÁVILA, Débora; MALO, Marta 2007 "¿Quién puede habitar la ciudad? Fronteras, gobierno y transnacionalidad", en Observatorio Metropolitano (Ed.), *Madrid: ¿la suma de todos? Globalización, territorio y desigualdad*. Madrid: Traficantes de Sueños, 505-534.

BADIOU, Alain 2006 "La potencia de lo abierto: universalimos, diferencia e igualdad". *Archipiélago. Cuadernos de Crítica cultural*, 73-74: 21-34.

ALI, Suki 2003, "To Be a Girl': culture and class in schools". *Gender and Education*, Vol. 15, Nº3, 269-283.

BAKER, David; LETENDRE, Gerard 2005 *National differences, global similarities*. Stanford: Stanford University Press.

BATALLÁN, Graciela; CAMPANINI, Silvia 2002 "Comunidades educativas y democracia plural: el problema de la interculturalidad en los currícula de la educación argentina". *Revista de la Academia* 7: 161-171.

bell hooks 2004 "Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista", en R. Macho, H. Fernández Sancho, A. Salcedo *et al.* (Orgs.), *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de Sueños, 33-50.

BEHAR, Ruth 1996 *The vulnerable observer. Anthropology that breaks your heart*. Boston: Beacon Press.

BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa 2001 "Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación", *Debate Feminista*, año 12, vol. 24, 230-254.

BENÍTEZ, Jorge 2011 "¿Educadores o especialistas? Trayectorias, relaciones e implicaciones de los profesionales en centros andaluces de compensación educativa", en L. Díaz Viana, O. Fernández Álvarez, P. Tomé (coords.), *Lugares, tiempos, memorias: la antropología ibérica en el siglo XXI*. León: Universidad de León, 2669-2678.

BETTIE, Julie 2000 "Women without Class: Chicas, Cholas, Trash and Presence/Absence of Class Identity". *Journal of Women in Culture and Society*, Vol. 2, Issue 1: 1-35.

BEREMÉNYI, Bálint Ábel 2011 "Cuando la etnicidad supedita la nacionalidad. Complicando la noción de minoría modelo entre inmigrantes <del Este> en España" en L. Díaz Viana, O. Fernández Álvarez, P. Tomé (coords.), *Lugares, tiempos, memorias: la antropología ibérica en el siglo XXI*. León: Universidad de León, 2605-2614.

BERNSTEIN, Basil 1985 "Clase y pedagogías visibles e invisibles", en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 54-72.

BERNSTEIN, Basil 1999 "Una crítica de la educación compensatoria", en M. Fernández Enguita (Ed.), *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, 457-467.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc 2005 *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

BOURDIEU, Pierre 2000 *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

BOURDIEU, Pierre 1997: *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

BOURGOIS, Philippe 2010 *En busca de respeto: vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

BOYANO, Manuela; ESTEFANÍA LERA, José Luis; GARCÍA SÁNCHEZ, Henedina 2006 *Aulas de Enlace: Orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

BRATH, Avtar 2004 "Diferencia, diversidad y diferenciación", en R. Macho, H. Fernández Sancho, A. Salcedo et al. (Orgs.), *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de Sueños, 107-136.

BRAH, Avtar 2011, *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños.

CARHILL, Avary; SUÁREZ-OROZCO, Carola; PÁEZ, Mariela 2008 "Explaining English Language Proficiency Among Adolescent Immigrant Students". *American Educational Research Journal*, Vol.45, N°4, 1155-1179.

CARMONA, Pablo; GARCÍA, Beatriz; SÁNCHEZ Almudena 2012 *Spanish Neocon. La revuelta neoconservadora en la derecha española*. Madrid: Traficantes de Sueños.

CARRASCO, Silvia 2004 "Inmigración, minorías y educación: Ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de OGBU y su desarrollo". *Ofrim suplementos*, n° 11: 37-68.

CARRASCO, Silvia 2005 "Interculturalidad e inclusión: principios para evaluar la acogida al alumnado de origen extranjero". *Revista de Innovación educativa*, 147: 64-68.

CARRASCO, Silvia; VILLÀ, Rita; PONFERRADA, Maribel *et al.* 2010 "La mediación escolar a Catalunya", en P. Casanovas *et al.* (coords.), *Llibre Blanc de la mediació a Catalunya: perspectives sociojurídiques*. Barcelona: Departament de Justícia, Generalitat de Catalunya - Editorial Huybens, pp 429-507. <http://wwwllibreblancmediacio.com/>

CARRASCO, Silvia; GIBSON, Margaret 2010 "La educación de los jóvenes de origen inmigrante en secundaria: algunas lecciones comparativas desde Cataluña y California". *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 90: 59-76.

CARRASCO, Silvia; PÀMIES, Jordi; PONFERRADA, Maribel; 2011 "Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y Mexicano en California". *Revista Migraciones* 29: 31-60.

CARRASCO, Silvia; PÀMIES, Jordi; PONFERRADA, Maribel; BALLESTÍN, Beatriz; BERTRAN, Marta 2011 "Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas", en F. J. García Castaño, S. Carrasco (eds.), *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación*. Colección Estudios Creade Nº5, 367-400.

CARRASCO, Silvia; PÀMIES, Jordi; NARCISO, Laia 2011 "Políticas de inclusión educativa e inmigración: la paradoja de los <Espacios de Bienvenida Educativa>" en L. Díaz Viana, O. Fernández Álvarez, P. Tomé (coords.), *Lugares, tiempos, memorias: la antropología ibérica en el siglo XXI*. León: Universidad de León, 2615-2624.

CARVALHO, José J. 2007 "Hibridación", en A. Barañano, J.L. García, M. Cátedra *et al.*, *Diccionario de Relaciones Interculturales*. Madrid: Editorial Universidad Complutense de Madrid, 175-178.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN 2002 *Programa Escuelas de Bienvenida*. Madrid: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN 2002 *Instrucciones de la Vicesconsejería de educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan, con carácter experimental, las aulas de enlace del programa Escuelas de Bienvenida, para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2002-03*. Madrid: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN 2003 *Instrucciones de 16 de julio de 2003, de la Vicesconsejería de educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan, con carácter experimental, las aulas de enlace del programa "Escuelas de Bienvenida", para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2003-04*. Madrid: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN 2004 *Instrucciones de 16 de julio de 2004, de la Vicesconsejería de educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan las aulas de enlace del programa "Escuelas de Bienvenida", para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2004-05*. Madrid: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN 2005 *Instrucciones de la Vicesconsejería de educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan las aulas de enlace del programa "Escuelas de Bienvenida", para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2005-06*. Madrid: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN 2006 *Instrucciones de la Vicesconsejería de educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan las aulas de enlace del programa "Escuelas de Bienvenida", para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2006-07*. Madrid: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN 2007 *Instrucciones de la Vicesconsejería de educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan las aulas de enlace del programa "Escuelas de Bienvenida", para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2006-07*. Madrid: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN 2008 *Instrucciones de la Vicesconsejería de educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan la escolarización y las aulas de enlace para el alumnado proceden de sistemas educativos extranjeros*. Madrid: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN 2009 *Datos y Cifras de la Educación 08-09*. Madrid: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN 2010 *Datos y Cifras de la Educación 2009-2010*. Madrid: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN 2010 *Datos y Cifras de la Educación 2010-2011*. Madrid: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

CRECIENDO JUNTOS; COLECTIVO SITUACIONES 2008 *Taller de los Sábados. Un elefante en la escuela: pibes y maestros del conurbano*. Buenos Aires: Tinta Limón.

CUCALÓN, Pilar 2010 "Traducción de dilemas éticos en antropología. Concluir el fin de un debate abierto" M. Del Olmo, *Dilemas éticos en antropología. Las costuras del trabajo de campo etnográfico*. Madrid: Editorial Trotta, 337-347.

CUCALÓN, Pilar 2011 "La Antropología, ¿es una subtitulación del otro?", en M. Navarro, B. Estévez y A. Sánchez, *Claves actuales de pensamiento*. México/Madrid: Editorial Plaza Valdés, 455-474.

CUCALÓN, Pilar 2012 "Transitar en los límites de la escuela: prácticas y representaciones de profesores y alumnos de las Aulas de Enlace" en *ETNIA-E Cuadernos de investigación etnográfica sobre infancia, adolescencia y educación*, Nº3.

CUCALÓN, Pilar; Del OLMO, Margarita 2010 "Redefiniendo trayectorias escolares. Las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 3, Nº 2: 223-233.

CUCALÓN, Pilar; Del OLMO, Margarita 2011 "Narrar historias de los/as alumnos/as de las aulas de enlace. Etnografía, relación de voces y experiencias de los/as escolares migrantes, en F. J. García Castaño y N. Kressova (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones, 523-528.

DAVIS, Angela 2004 *Mujeres, raza y clase*. Madrid: Editorial AKAL.

De CERTEAU, Michel 1995 *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. México: Universidad Iberoamericana.

Del OLMO, Margarita 2007 "La articulación de la diversidad en la escuela. Un proyecto de investigación en curso sobre las <Aulas de Enlace>". *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, Vol. 62, Nº1:187-203.

Del OLMO, Margarita 2008 "El trabajo de campo etnográfico. Una introducción para los que no lo han hecho nunca" en J.A. Téllez, *Educación Intercultural. Miradas multidisciplinares*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Del OLMO, Margarita 2009 "Un análisis crítico de las Aulas de Enlace como medida de integración", en M. Fernández Montes y W. Müllauer-Seichter (eds.), *La integración a debate*. Madrid: Pearson, 170-181.

Del OLMO, Margarita 2010 *Re-Shaping Kids Through Public Policy on Diversity. Lessons from Madrid*. Madrid/Vienna: Navreme Publications. Vol. 11.

Del OLMO, Margarita 2011 "¿Remandamos chicos y chicas? Conclusiones de un trabajo etnográfico en un Aula de Enlace de la Comunidad de Madrid", en F.J García Castaño, S. Carrasco (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Colección Estudios Creade Nº8, 587-611.

DIAZ DE RADA, Ángel 2008 "Valer y Valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación a la escuela", en A. Franzé; M. Jociles (eds.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de Etnografía y Educación*. Madrid: Trotta, 345-379.

DIETZ, Gunther 2003 *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.

DIETZ, Gunther; SELENE MATEOS, Laura 2011 *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un discurso de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México DF: Secretaría de Educación Pública – Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo 1998 *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Madrid: Losada.

DUBET, François 2005 *La Escuela de las Oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*. Barcelona: Gedisa Editorial

DUBET, François 2008 "El declive y las mutaciones de la institución", en A. Franzé, M. Jociles M. (eds.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de Etnografía y Educación*. Madrid: Trotta.

DUBET, François 2010 "Crisis de la Transmisión y Declive de la Institución". *Política y Sociedad*, Vol. 47, Nº 2: 15-25.

DUSCHATZKY, Silvia; COREA, Cristina 2008 *Chicos en Banda, los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

DUSCHATZKY, Silvia; SZTULWARK, Diego 2011 *Imágenes de lo no escolar: en la escuela y más allá*. Buenos Aires: Paidós

FASSIN, Didier "Nommer, interpréter. Le sens commun de la question raciale" en D. Fassin D. y Fassin E. (dir.), *De la question sociale à la question raciale? Représenter la société française*. Paris: La découverte, 2006, 9-36.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano 2004 *La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Ediciones Pirámide.

FOLEY, Douglas 2010 "The Rise of Class Culture Theory in Educational Anthropology" *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 41, Issue 3: 215-227.

FOLEY, Douglas 1997 "Deficit Thinking Models Based on Culture: The Anthropological Protest" en R. Valencia (ed.) *The Evolution of Deficit Thinking. Educational Thought and Practice*. Oxford: Routledge Falmer, 113-131.

FRANZÉ, Adela 2002. *Lo que sabía no valía*. Escuela. Diversidad e Inmigración. Madrid: Consejo Económico y social.

FRANZÉ, Adela 2008 Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, enero-abril 2008: 111-132.

FRANZÉ, Adela 2008 "Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la <cultura de origen>" en A. Franzé; M. Jociles (eds.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de Etnografía y Educación*. Madrid: Trotta, 61-89.

FRANZÉ, Adela; MOSCOSO, María Fernanda; CALVO, Albano 2010 "Donde nunca hemos llegado. Alumnado de origen latinoamericano: entre la escuela y el mundo laboral", en Grupo Interdisciplinario Investigador@s migrantes (coord.), *Biculturalismo y segundas generaciones. Integración social, escuela y bilingüismo*. Madrid: IEPALA, 123-138.

GARCÉS, Marina 2009 "Abrir los posibles. Los desafíos de una política cultural hoy", en *Menolobos, vinculado al monográfico "Del Primer Tripartit al Conca: una revisió de les polítiques culturals de la Generalitat 2004-2009"*. Cataluña: La Porta.

GARCÍA CANCLINI, Néstor 2006 *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.

GARCÍA CANCLINI, Néstor 2010 "¿De qué hablamos cuando hablamos de resistencia?" *Revista Estudios Visuales*, 7: 16-37.

GARCÍA-CANO, María; MÁRQUEZ, Esther; AGRELA, Belén 2008 "Cuándo, por qué y para qué la educación intercultural. Discursos y praxis de la educación intercultural. *Papers*, 89: 147-167.

GARCÍA CASTAÑO, F. Javier; OLMOS ALCARAZ, Antonia (eds.) 2012 *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta.

GARCÍA CASTAÑO, F. Javier; CARRASCO PONS, Silvia (eds.) 2011 *Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Estudios Creade.

GARCÍA CASTAÑO, F. Javier; PULIDO, Rafael 2008 "El desarrollo de la antropología de la educación en España: razones que explican la casi monográfica mirada a las llamadas minorías étnicas" en A. Franzé; M. Jociles (eds.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de Etnografía y Educación*. Madrid: Trotta, 152-180.

GARCÍA CASTAÑO, F. Javier; RUBIO, María; SOTO, Lourdes 2007 "Integración educativa", en A. Barañano, J.L. García, M. Cátedra *et al.*, *Diccionario de Relaciones Interculturales*. Madrid: Editorial Universidad Complutense de Madrid, 196-203.

GARCÍA CASTAÑO, F. Javier; GRANADOS, Antolín; PULIDO, Rafael 1999 "Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia", en F.J. GARCÍA CASTAÑO y A. GRANADOS (eds.) *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta, 15-46.

GARCÍA FERNÁNDEZ, José Antonio; MORENO HERRERO, Isidro; SÁNCHEZ DELGADO, Primitivo *et al.* 2009 Las aulas de enlace a examen: ¿espacios de oportunidad o de segregación?. Madrid: Compañía Española de Reproducciones y Servicios D.L.

GARCÍA GARCÍA, José Luis 2007. "Cultura", en A. Barañano, J.L. García, M. Cátedra *et al.*, *Diccionario de Relaciones Interculturales*. Madrid: Editorial Universidad Complutense de Madrid, 175-178.

GIBSON, Margaret 1984 "Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and Assumptions". *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 15, No. 1: 94-120.

GIL ARAUJO, Sandra 2007 *Las argucias de la integración. construcción nacional y gobierno de lo social a través de las políticas de integración de inmigrantes. Los casos de Cataluña y Madrid*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid.

GILIBERTI, Luca 2011 "<Allá somos los blancos, mientras acá somos los negros>. Jóvenes dominicanos en la escuela secundaria de la periferia de Barcelona" en L. Díaz Viana, O. Fernández Álvarez, P. Tomé (coords.), *Lugares, tiempos, memorias: la antropología ibérica en el siglo XXI*. León: Universidad de León, 2635-2644.

GLEDHILL, John 2000 *El poder y sus disfraces. Perspectivas antropológicas de la política*. Barcelona: Ediciones Bellatera.

GREGORIO, Carmen; FRANZÉ, Adela 2006 "Una mirada desde la antropología social: diferenciaciones de género y mediaciones culturales en los procesos educativos" en C. Martínez Rodríguez (comp.) *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid: AKAL, 77-100.

GREGORIO, Carmen; RAMÍREZ, Ángeles "¿En España es diferente...? Mujeres inmigrantes dominicanas y marroquíes". *Papers*, Nº 60: 257-263.

GRIGNON, Claude 1999 "Escuela y democracia. Entrevista a Claude Grignon". *Archipiélago. Cuadernos de Crítica Cultural*, 38:10-20.

GRIGNON, Claude 1993 "Cultura dominante, cultura escolar y cultura popular". *Educación y Sociedad*, 12: 127-136.

GRIGNON, Claude; PASSERON, Jean Claude 1992 *Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo en sociología y literatura*. Madrid: La Piqueta.

GRIGNON, Claude 1991 "La Escuela y las Culturas Populares". *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, 6: 15-19.

GRIGNON, Claude; VARELA, Julia 1989 "Más allá de la Reproducción. Entrevista con Claude Grignon, realizada y traducida por Julia Varela". *Revista de Educación*, 289: 275-285.

GROSFOGUEL, Ramón 2006 "La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global". Revista *Tabula Rasa*, Nº4: 17-48.

JIMÉNEZ, Rafael; COTRINA, Mayka; GARCÍA ROMERO, Concepción *et al.* "Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en la provincia de Cádiz. Un informe de investigación", en F.J. García Castaño, S. Carrasco (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Colección Estudios Creade Nº8, 615-659.

JOCILES, Maribel 2006 "Diferencias culturales en la educación. Apuntes para la investigación y la intervención". *Gazeta de Antropología*, 22: artículo 27.

JOCILES, Maribel; FRANZÉ, Adela 2008 *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Editorial Trotta.

JOCILES, Maribel; FRANZÉ, Adela; POVEDA, David 2012a La diversidad cultural como problema: representaciones y prácticas escolares con adolescentes de origen latinoamericano (Madrid). *Alteridades*, 22 (43): 63-78.

JOCILES, Maribel; FRANZÉ, Adela; POVEDA, David 2012b La construcción de la desigualdad educativa en educación secundaria: el papel del departamento de orientación en F.J. García Castaño, A. Olmos (eds.), *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta.

KAPLAN, Sam 2006 *The Pedagogical State Education and the Politics of National Culture in Post 1980 Turkey*. Stanford: Stanford University Press.

LABOV, William 1985 [1969] "La lógica del inglés no standard". *Educación y Sociedad*, 4: 145-168.

LAHIRE, Benard 2003 "Los orígenes de la desigualdad escolar", en A. Marchesi, C. Hernández, *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.

LAHIRE, Bernard 2005 *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu: deudas y críticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

LAHIRE, Bernard 2007 "Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples". *Revista de Antropología Social*, 16: 21-38.

LAHIRE, Bernard 2008 "Socializaciones y disposiciones heterogéneas: sus vínculos con la escolarización. Entrevista a Bernard Lahire". *Revista Propuesta Educativa*, 30: 71-77.

LASTRA, Antonio 2008 "Walter Mignolo y la ideas de América Latina. Un intercambio de opiniones". *Tabula Rasa*, Nº9: 285 – 310.

LAVAL, Christian 2005 "Per què l'escola no és una empresa?" *Debats d'educació*. Fundació Jaume Bofill Barcelona: UOC. [Artículo en línea. Fecha de consulta: 01/02/2012]. <http://www.uoc.edu/dt/cat/laval0505.pdf>.

LAVE, Jean; DUGUID Paul; FERNANDEZ Nadine 1992 "Coming of age in Birmingham. Cultural Studies and Conceptions of Subjectivity". *Annual Review of Anthropology*, 21: 257-282.

LECK, Glorianne M. 2005 "Uniformes escolares, pantalones anchos, muñecas Barbie y trajes de ejecutivo en los consejos escolares" en S. Talburt, S. Steinberg (eds.), *Pensando Queer: sexualidad, cultura y educación*. Barcelona, Graó, 183-204.

LEYRA, Begoña; BÁRCENAS, Ana María (en prensa) "Usos, discursos y reflexiones sobre el Ocio infantil: aproximación etnográfica en la Comunidad de Madrid", en P. Cucalón (ed.), *Etnografía de la Escuela y la Interseccionalidad*. Madrid: Traficantes de sueños.

LUCKO, Jennifer 2008 "La identidad emergente de los latinos en Madrid", en J.A. Téllez, *Educación Intercultural: miradas multidisciplinares*. Madrid: Libros de La Catarata, 97 - 110.

MARQUEZ, Esther; GARCÍA-CANO, María (coords.) 2012 *Educación intercultural y comunidades de aprendizaje. Alianzas, compromisos y resistencias en el escenario escolar andaluz*. Madrid: Libros de la Catarata.

MARTÍN ROJO, Luisa; MIJARES, Laura 2007 *Voces del Aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: Colección Estudios Create, Nº3.

MIJARES, Laura; RAMÍREZ, Ángeles 2008 "Mujeres, pañuelo e islamofobia en España". *Anales de historia contemporánea*, Nº 24: 121-135.

MELGAR, Lucía; BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa 2008 "Introducción" en M. BELAUSTEGUIGOITIA, L. MELGAR, *Fronteras, violencia, justicia: nuevos discursos*. México: Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM, 7-34.

MIGNOLO Walter D. 2000 "La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad", en E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 55-86.

MIGNOLO Walter D. 2009 "Colonialidad: la cara oculta de la modernidad" en S. Breitwieser, *Modernologías. Artistas contemporáneos investigan la modernidad y el modernismo*. Barcelona: Museu d'Art contemporani de Barcelona, 39-49.

MONGE, Fernando 2008 "De Las Vegas al Centro Pompidou: sobre las antropologías del mundo contemporáneo", J.A. en Téllez, *Educación Intercultural. Miradas multidisciplinares*. Madrid: Libros de la Catarata.

NAVARRETE, Carmen 2005, "Identidades en crisis, expandidas, situadas y deslocalizadas" en G. Cano, R. Lozano, J. Moreno (eds.), *Fugues Subversives. Reflexiones híbridas sobre la identitats*. Valencia: Ediciones de la Universitat de València, 156-167.

NIETO, Gladys 2003 "La inmigración China en España Definiciones y actuaciones en integración social". *Revista Cidob d'Affers Internacionals*, 63: 167-189.

NIETO, Gladys 2007. *La inmigración China en España. Una comunidad ligada a su nación*. Madrid: Los libros de la Catarata.

OAKES, Jeannie 2005 *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.

OCDE 2013 *Panorama de la educación 2013: Indicadores de la OCDE*.

OGBU, John 1993 "Etnografía escolar. Un aproximación a nivel múltiple", en H. Velasco, J. García Castaño; A. Díaz de Rada (Eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Editorial Trotta, 145 - 174.

ORDEN de 22 de julio de 1999 *por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos*. Boletín Oficial del Estado (num.179), 28 de julio de 1999.

ORDEN 445/2009, de 6 de febrero, por la que se regula la incorporación tardía y la reincorporación de alumnos a la enseñanza básica del sistema educativo español. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 19 de febrero de 2009.

ORTNER, Sherry 1995 "Resistance and the Problem of Ethnographic Refusal". *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 37, Nº 1: 173-193.

ORTIZ COBO, Mónica 2005 *Alumnado Extranjero en el Sistema Educativo Andaluz. Racialismo en el Discurso y Práctica Escolar*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Granada.

ORTIZ COBO, Mónica 2006 "Mecanismos de Transmisión del Español como Segunda Lengua en Contextos Escolares de Inmigración". *Revista Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 15: 91-108

ORTIZ COBO, Mónica 2011 "Enseñanza de la lengua en contextos españoles de acogida. El caso de la Aulas Temporales de Adaptación Lingüística", en F.J García Castaño, S. Carrasco (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Colección Estudios Creade Nº8, 663-694.

OSUNA, Carmen 2012 *Perspectivas actuales de la educación intercultural en Bolivia*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía: UNED.

PÉREZ MILANS, Miguel 2007 "Las aulas de enlace: un islote de bienvenida" en L. Martín Rojo, L.Mijares, *Voces del Aula. Etnografías de la Escuela Multilingüe*. Colección Estudios CREADE Nº 3.

POLLOCK Micca 2004 *Color mute: Race Talk Dilemmas in an American School*. New Jersey: Princeton University Press.

PONFERRADA, Maribel 2009 "Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de Secundaria de la periferia de Barcelona". *Revista Papeles de Economía Española*, 119: 69-83.

PONFERRADA, Maribel 2008 *Chicas y poder en la escuela. Identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universitat Autònoma de Barcelona.

POVEDA, David 2001 "La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia – escuela". *Gazeta de Antropología*, Nº 17, artículo 31.

POVEDA, David; JOCILES Maribel; FRANZÉ, Adela 2009 "La diversidad cultural en la Educación Secundaria en Madrid: Experiencias y Prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano". *Revista Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, Volumen 5, Número 3 (diciembre).

POPKEWITZ, Thomas 2003 "La producción de razón y poder: historia del currículo y tradiciones intelectuales" en T.S. Popkewitz, B.M. Franklin, M.A Pereyra-García Castro (coords.), *Historia cultural y educación : ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares D.L., 146-184.

QUIJANO, Anibal 2000 "Colonialidad del Poder y Clasificación Social". *Journal of World systems research*, XI, 2: 342-386.

RABINOW, Paul 1992 *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*. Madrid: Jucar Universidad.

RAMÍREZ, Ángeles 2011 "La trampa del velo: algunas claves". *Periódico Diagonal*. Ver en <https://www.diagonalperiodico.net/la-plaza/la-trampa-del-velo-algunas-claves.html>

RAMÍREZ, Ángeles 2011 *La trampa del velo. El debate sobre el uso del pañuelo musulmán*. Madrid: Los libros de la Catarata.

RESOLUCIÓN de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 14 de agosto de 2006.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel 2010 *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca-Colección Políticas de Alteriidad.

ROCA, Beltrán 2008 "Acción directa y sindicalismo. Una etnografía de combate". *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 17 (2008.1).

SANSONE, Livio 1995 "The Making of a Black Youth Culture: Lower-class young men of Surinamese origin in Ámsterdam", en V. Amit-Talai, H. Wulff, (eds.), *Youth Cultures. A Cross-Cultural Perspective*. London: Routledge, 114-143.

SARAVÍ, Gonzalo A. 2009 *Transiciones vulnerables: Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México D.F.: Publicaciones de la Casa Chata-CIESAS.

SCOTT, James 2000 *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México D.F.: Ediciones Era.

SCHEPER-HUGHES, Nancy 1994 "The Primacy of the Ethical: towards a Militant Anthropology". *Current Anthropology*, 36, 3: 409-420

SUÁREZ OROZCO, Carola; BAOLIAN, Desirée 2006 "Gendered Perspectives in Psychology: Immigrant Origin Youth". *International Migration Review*, Vol. 40, Nº1: 165-198.

SUÁREZ OROZCO, Carola, SUÁREZ OROZCO, Marcelo, TODOROVA, Irina 2008 *Learning a new land. Immigrant students in American Society*. London: The Belknap Press of Harvard University.

SZTULWARK, Diego; DUSCHATZKY, Silvia 2005 "¿Qué puede una escuela? Notas preliminares sobre una investigación en curso", en G. Frigerio, G. Diker, *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 193-209.

TALPADE MOHANTY, Chaldra 2008 "Bajo los ojos de occidente. Academia Feminista y discurso colonial", en L. Suarez y R. A. Hernández (coords.), *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra, 117-164.

TORRES, Jurjo 2008 "Diversidad cultural y contenidos escolares". *Revista de Educación*, 345, enero-abril de 2008: 83-110.

TRUEBA, Henry T. 1988. "Culturally based explanations of minority students' academic achievement". *Anthropology & Education Quarterly*, Vol.19, Issue 3: 270-287.

VAN ZANTEN, Agnès 2007. "Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en España". *Revista de Antropología Social*, Nº 16, 245-278.

VARELA, Julia 2007 *Las reformas educativas a debate (1982-2006) : conversaciones con José Gimeno Sacristán, Antonio García Santesmases, Juan Delval, Juan Ignacio Ramos, Jurjo Torres Santomé, Mariano Fernández Enguita y Javier Doz*. Madrid: Ediciones Morata

VARELA, Julia 2003 "Conocimiento, poder y subjetivación en las instituciones educativas. Sobre las potencialidades del método genealógico en el análisis de la educación formal e informal" en T.S. Popkewitz, B.M. Franklin, M.A Pereyra-García Castro (coords.), *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares D.L., 125-147.

VARELA, Julia; ÁLVAREZ-ÚRIA Fernando 1991 *Arqueología de la Escuela*. Madrid: La Piqueta D.L.

VARELA, Julia 1991 "Una reforma educativa para las nuevas clases medias". *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, 6: 65-71.

VILA, Ignasi; CANAL, Inma; MAYANS, Pere *et al.* 2009 "Las aulas de acogida de la Educación Primaria de Cataluña el curso 2005-2006: sus efectos sobre el conocimiento del catalán y la adaptación escolar" *Revista Infancia y Aprendizaje*, Vol. 32, Nº 3: 307-327

VILLA, Rita 2011 "Mediación escolar y alumnado de origen extranjero. Apuntes sobre una participación no reconocida y sus consecuencias" en L. Díaz Viana, O. Fernández Álvarez, P. Tomé (coords.), *Lugares, tiempos, memorias: la antropología ibérica en el siglo XXI*. León: Universidad de León, 2655-2666.

WOLCOTT, Harry 2007 "Etnografía sin remordimientos". *Revista de Antropología social*, 16: 279-296.